تأليف
أنا نافستاد
وإنجر رودبرو

بناء التواصل مع الصم المكفوفين

ترجمة/ أمل عزت على



بناء التواصل مع الصم المكفوفين

تأليف

أنا نافستاد إنجر رودبرو

ترجمة

أمل عزت علي

دراسات عليا في تأهيل الصم المكفوفين

وإعداد كوادر عاملة في مجال الصمم وكف البصر

جامعة أوسلو - النرويج



الطبعة الأولى

١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م

ملتزم الطبع والنشر

دار الفكر العربي

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة

ت: ٢٢٧٥٢٧٩٤- فاكس: ٢٢٧٥٢٧٣٥

٦ أ شارع جواد حسني - ت: ٢٣٩٣٠١٦٧

www.darelfikrelarabi.com

info@darelfikrelarabi.com

٣٧١,٩١ نافستاد، آنا.

ن ا ب ن بناء التواصل مع الصم المكفوفين/ تأليف آنا نافستاد؛ إنجر رود برو؛ ترجمة أمل عزت علي.-، القاهرة: دار الفكــر العــربي، ١٤٣١هـــ = ٢٠١٠.

١٠٧ : إيض؛ ٢٤سم.

بيليوجرافية: ص ١٠١ – ١٠٣.

يشتمل على ملحق

تدمك: ٢ – ٢٥٩٠ – ١٠ – ٩٧٧.

١- التواصل مع الصم المكفوفين. ٢- تأهيل وتعليم الصم المكفوفين. ٣- تأهيل وتعليم ذوي الإعاقات الشديدة. أ- رودبرو، إنجر، مؤلف مشارك ب- أمل عزت علي، مترجم. جـــ- العنوان.

تنفيذ وطباعة الكتاب: **مطبعة البردي** بالعاشر من رمضان

التنفيذ الفني

وائل الوسيمي

تعريف بالكتاب

بناء التواصل مع الصم المكفوفين

رؤية في التربية التشخيصية للصم المكفوفين خلقياً

وذوي الإعاقات التي لها تأثيرات مشابهة

تأليف

أنا نافستاد **Anna Nafstad**

إنجر رودبرو **Inger Rodbroe**

تمت كتابة هذا الكتاب من وجهة نظر اثنتين من المتخصصين الذين ساهموا في عمليات تغيير تعليم الصم المكفوفين خلقياً. ويصف هذا الكتاب كيف ترى المؤلفتان اليوم الظروف المثلى للتكوين المشترك للتواصل مع الأشخاص الصم المكفوفين خلقياً، وذلك بعد تغير أسلوب تفكيرهما خلال مدة تزيد عن عشر سنوات. والذي جعل هذه الأفكار التي تم تقديمها في هذا الكتاب جديرة بالثقة هو الفرق الذي يمكن ملاحظته أثناء التفاعل بين الأشخاص الصم المكفوفين وشركائهم السامعين المبصرين عند ممارسة هذا الأسلوب في التأهيل.

ونأمل الآن في تقديم أسلوب تفكير للمتخصصين الآخرين في مجال تعليم وتأهيل الصم المكفوفين، وليس تقديم وصف لطريقة نخبر بها الآخرين عن كيفية استخدامها. وهذا الأسلوب هو تقوية التواصل من خلال العلاقات البين شخصية المشتركة التكوين interpersonal co- creative relationships أكثر من أن يكون من خلال تدريب الأشخاص على أداء مهارات طبيعية. وهذا التغيير في التركيز على هذا الأسلوب نتج من معرفة كبيرة ودقيقة عن العلاقات البين ذاتية المبكرة. والمعرفة الأساسية نبعت من التنظيم التفاعلي والتبادلي في هذه العلاقات، ومن الأسلوب الذي تؤثر به هذه التنظيمات في النمو الانفعالي، والاجتماعي، والمعرفي، والتواصلي.

وهذا الكتاب يحدد ويطور أفكار عن التنوع، والاختيارات المتعددة، والبين ذاتية، ومفهوم الذات، والخبرات الذاتية، والعلاقات بين الشخصية interpersonal relationships، والانفعالات، والصور الذهنية، والإبداع، والذكريات، والقصص، والشعور بالفرح أو الأسى، والتعاطف، والهوية الذاتية، واللعب، والمحادثات الاستكشافية، وحوارات المفاوضات بين الشخصية.

دليل دول شمال أوروبا (النوردك)

للعاملين في مجال تقديم خدمات للصم المكفوفين

Nordic Directory for staff in deafblind services

يقوم مركز دول شمال أوروبا لتدريب العاملين وتقديم الخدمات للصم المكفوفين من بين أنشطته المتعددة بتقديم وتنسيق التوثيق والتطوير للمشروعات بهدف تقوية العمل النظري، والعمل مع أمثلة التأهيل المتميز. ودليل دول شمال أوروبا (النوردك) للعاملين في مجال تقديم خدمات للصم المكفوفين هو مجموعة من الكتب، وشرائط الفيديو، والمقالات للاستخدام في تدريب فريق العمل، وتطوير الأنشطة في دول شمال أوروبا وغيرها. ويتم التوسع في هذا الدليل باستمرار، فهو الآن يحتوي على ٢٤ كتاباً، وثلاثة شرائط فيديو، و٣٢ مقالاً في موضوعات مختلفة.

وهذا الكتاب هو أحد هذه المنشورات التي صدرت بلغة دول شمال أوروبا، وأيضاً باللغة الإنجليزية.

ويوجد كتاب آخر صدر باللغة الإنجليزية وهو: تراث الماضي، «الذين ذهبوا ولم يتركونا» للمؤلف ريجي إينرستودت

The Legacy of the past, " Those who are gone but have not left ", by Regi Th. Enerstvedt

ويرجاء الاتصال بـ NUD للمزيد من المعلومات عن المشروعات في التنمية والأدوات.

Nordic staff training center for deafblind services (NUD), Slotsgade 8,
DK- 9330 Dronninglund, Denmark
Phone +45 98 84 34 99
Fax +45 98 84 34 88
E-mail: nud@nud.dk
Director Anny Koppen

Or The publishing house:Nord- Press, Nr. Ringgade 2,
Dk, 9330 Dronninglund, Denmark.
Phone +45 98 84 10 20:
Fax +45 98 84 24 88
E-mail: basistryk @ email.dk

مقدمة المؤلفتين

تمت كتابة هذا الكتاب من وجهة نظر اثنتين من المتخصصين الذين ساهموا في عمليات تغيير تعليم الصم المكفوفين خلقياً التي استمرت لأكثر من عشر سنوات، و خلال هذه السنوات اشتركنا في تغيير أسلوب تفكيرنا عن تعليم الصم المكفوفين. ولقد حاولنا عدة مرات الكتابة عن ذلك، ولكن لم يكن ذلك ممكناً حتى الآن. ولكن أصبح ذلك ممكناً عندما ظلت أفكارنا- عن كيفية توفير الظروف المثلى للخلق المشترك للتواصل مع الصم المكفوفين خلقيا- تتغير. والذي جعل هذه الأفكار التي تم تقديمها في هذا الكتاب جديرة بالثقة هو الفرق الذي يمكن ملاحظته أثناء التفاعل بين الأشخاص الصم المكفوفين وشركائهم السامعين المبصرين عند ممارسة هذا الأسلوب في التأهيل.

وطموحنا الآن هو تقديم أسلوبنا في التفكير للمتخصصين الآخرين في مجال تعليم وتأهيل الصم المكفوفين، وليس تقديم وصف لطريقة نخبر بها الآخرين كيف يفعلون هذا. ولقد قررنا أن نصف خبرتنا كعملية تغيير شخصية متخصصة.

إن وقت التغيير الفعلي في مجال تعليم وتأهيل الصم المكفوفين في بلاد شمال أوروبا (النوردك) كان بين أواخر الثمانينيات وأواخر التسعينيات. ولقد حدث تغير مشابه في بلاد أخرى، وفي مجالات أخرى. إن القصة التي نعرضها في هذا الكتاب تعكس اتجاه كان وما زال « في الهواء .

وهذا الاتجاه هو تقوية التواصل من خلال العلاقات البين شخصية المشتركة التكوين interpersonal co- creative relationships أكثر من أن يكون من خلال تدريب الأشخاص على أداء مهارات طبيعية. وهذا التغيير في التركيز على هذا الأسلوب نتج من معرفة كبيرة دقيقة عن العلاقات البين شخصية المبكرة. وهذه المعرفة الأساسية نبعت من التنظيم التفاعلي والتبادلي في هذه العلاقات، ومن

الأسلوب الذي تؤثر به هذه التنظيمات في النمو الانفعالي، والاجتماعي، والمعرفي، والتواصلي. ولقد ظهرت هذه المعرفة أثناء الثلاثين سنة الماضية. ولقد حاولنا أن نشارك بفعالية في ترجمة هذه المعرفة؛ ولذا فهي يمكن أن تعبر عن خبرتنا العملية.

إن الاتجاه الحالي الذي يركز على العلاقات البين شخصية المشتركة التكوين تأثر بشدة بالتغير الإيديولوجي أي التغير الفكري. ففي أواخر الثمانينيات انتصر مفهوم جودة الحياة Quality of life في الصراع الإيديولوجي على مفهوم السواء Normality. وأصبح من الطبيعي أن نقدم أفكاراً عن التنويعات، وتعدد الاختيارات، والبين ذاتية intersubjectivity، ومفهوم الذات، والخبرات الذاتية، والعلاقات بين الشخصية interpersonal relationships، والانفعالات، والصور الذهنية، والإبداع، والذكريات، والقصص، والشعور بالفرح أو الأسى، والتعاطف، والهوية الذاتية، واللعب، والمحادثات الاستكشافية، وحوارات المفاوضات بين الشخصية.

ونحن نؤمن بأن ذلك قد عدل من ممارستنا العملية، والتي أصبحت أكثر ملائمة بعد أن تولد الإحساس بأن التفاعل مرتبط بالشخص الأصم الكفيف. ولقد كان شيئاً مشوقاً أن نتعرف أكثر على ما يجب أن يفكر فيه ويتحدث عنه الأشخاص الصم المكفوفين خلقياً. وأيضاً كان من الأشياء السارة لنا أن نرى مدى سعادتهم عند شعورهم ببذل قصارى جهدنا من أجل محاولة فهمهم وأن نجعلهم مفهومين للآخرين. وبالتكوين المشترك للمعنى المشترك والمفردات المشتركة. ويلعب دور المشارك في تكوين بناء التواصل، والبناء المشترك للعالم المحيط بهم وباستمتاعهم بالحياة، ولقد كان شيئاً رائعاً حقاً أن نكون شاهدين على ذلك.

وفي هذا الكتاب سوف نتحدث معظم الوقت عن الأطفال. ولكن هذه مجرد طريقة للحديث فقط، ولكننا نعني كل الأشخاص الصم المكفوفين في أي مرحلة عمرية. ففي الأساس نحن نشير إلى المبادئ التي تحدد الوظائف، والتي تشيد

بطريقة طبيعية أثناء النمو المبكر للطفل. ولقد حاولنا الاهتمام بالمبادئ الأساسية أيضاً في أسلوب الحياة الإنساني في أي وقت، وأي مرحلة عمرية، ولأي شخص، وفي أي مكان. والاهتمام بالمبادئ التي تساعدنا في التوحد مع الصم المكفوفين خلقياً. المبادئ التي تجعل الغرابة الظاهرة لديهم تختفي وتتلاشى.

ونحن نشكر بشدة العديد من زملائنا الذين شجعونا على كتابة هذا الكتاب. ونخص بالشكر بيرتيل بيركان Bertil Bjerkan ، وهارالد مارتينسن Harald Martinsen وهما من علماء النفس الارتقائي النرويجيين الذين ساعدونا في إعادة تعديل بعض النقاط في هذا الكتاب قبل الطباعة والنشر، وتقديم النقد البناء الذي كان يساعدنا على تكرار المحاولة مرة أخرى حتى صدور هذا الكتاب على مسئوليتنا الشخصية.

وأيضاً نشكر مركز دول شمال أوروبا لتدريب العاملين وتقديم الخدمات للصم المكفوفين(NUD) ممثلاً في ثلاثة من القادة الناجحين وهم ماريانا سوسالمي Marjaana Suosalmi ، وكورت ونتيرهوي Kurt Vinterhoj، وأني كوبين Anny Koppen، وكل العاملين في المركز لتشجيعهم الدائم لنا على تكرار المحاولات لتوثيق عملية التغيير التي حدثت في مجال الصم المكفوفين.

ولقد لاقينا الدعم المستمر لجهودنا للاستمرار في هذا التغيير وتوثيقه من معاهدنا في الدنمارك والنرويج بمركزي ألبورجسكولين وسكادالين Alborgskolen and Skadalen ممثلاً في القادة بينت فينسترب Bent Wenstrup، وكنوت أرنيسين Knut Arnesen، وإيرلنج ستورهوج Erling Storhaug. ويرجع الفضل لما تعلمناه أيضا للتعاون الوثيق والدائم مع زملائنا، ومع الأسر التي تتعامل مع وحدات التعليم الخاص، والوحدات الاستشارية للصم المكفوفين خلقياً في مركزي ألبورجسكولين وسكادالين. وأيضاً لما قدمته العديد من المدارس الأخرى وبرامج التأهيل من إسهامات عظيمة لنا في هذا العمل.

وهذا الكتاب هو مشروع تعاون بلاد شمال أوروبا (النوردك Nordic collaboration project، ونحن نمتن كثيراً للدعم المادي الذي تلقيناه من وزارة الصحة والشئون الاجتماعية، ومن النرويج، ومقاطعة يوتلاند الشمالية Northern Jutland ، والدنمارك للعمل في البروفيل الارتقائي.

ونقدم الشكر أيضاً للدعم الهائل والمساهمة الفعالة من زملائنا في كل المراكز الأخرى للصم المكفوفين خلقياً في بلاد شمال أوروبا على مدى فترة تزيد عن عشر سنوات.

ولقد عملت ماري سيزر Mary Saethre- المدرسة النرويجية الخبيرة في التلاميذ الصم المكفوفين في سكادالين- معنا على توثيق كمية هائلة من تسجيلات الفيديو. وهذه التسجيلات تعتبر من الأدوات التجريبية التي ساعدت على إخراج هذا الكتاب. والعديد من الأمثلة التي تم ذكرها في هذا الكتاب تم اختيارها من هذه المجموعة من التسجيلات. ولقد ساعدتنا المستشارة الفنية للفيديو سيجرد هولم Sigrid Holm من مركز سكادالين في تحديد وثائق الفيديو، وفي الرسم النهائي التوضيحي الذي استخدمناه في هذا الكتاب.

ونشكر بإخلاص زملاءنا في مجموعة العمل الأوروبية على التواصل والصمم وكف البصر والذي كان من الواضح تأثرنا الشديد بالتعاون معهم مما منحنا قوة كبيرة.

ولقد قامت إنجر رودبرو Inger Rödbroe ونورمان براون Norman Brown بترجمة هذا الكتاب من اللغة الدنماركية إلى اللغة الإنجليزية بدعم مادي من مركز دول شمال أوروبا لتدريب العاملين وتقديم الخدمات للصم المكفوفين(NUD) ومن جامعة بيرمنجهام.

وأخيراً بالرغم من سعادتنا بهذا العمل إلا أننا قد حزنا لانتهاء هذا المشروع بسبب سعادتنا التي كنا نشعر بها عندما نتقابل ونتناقش في المشاكل المختلفة التي

كانت تواجهنا، وعندما كنا نتشارك في خبراتنا، ونكرر محاولات كتابة هذا العمل.
وبعد كل ما سبق فإن التخطيط كان جيداً، والهدف كان له معنى بالنسبة لنا وسوف
يبعث الأمل لدى القراء أيضاً.

فبراير ١٩٩٩

Inger Rodbroe and Anna Varran Nafstad
Aalborgskolen, Denmark.
Skadalen Centre, Norway,
NUD, Denmark.

مقدمة الطبعة العربية

بسم الله والحمد لله حمداً كثيراً، وهو الذي عافانا مما ابتلى به غيرنا وفضلنا على كثير ممن خلق. وأدعو الله أن يمنحنا نعمة البصيرة كما منحنا نعمة البصر، وأن يمنحنا نعمة الاستماع كما منحنا نعمة السمع وكما وهبنا من النعم ما لا يعد ولا يحصى.

إن السمع والبصر من النعم التي منحها الله لنا والتي لا يعرف مدى قيمتها إلا من فقدها. ويطلق على حاستي السمع والبصر حواس المسافات حيث يستطيع الإنسان أن يجمع المعلومات من مسافات بعيدة من خلالهما. وتعتبر حاستا السمع والبصر من أهم الحواس التي تسهم في التواصل والتعليم، حيث أن معظم المعلومات التي يكتسبها الإنسان تتم من خلال حاسة البصر. وأيضاً تسهم حاسة السمع بدرجة كبيرة في فهم ما يراه الإنسان، وما يتعلمه، وفي التواصل.

والإعاقة السمعية البصرية تعتبر من أشد الإعاقات التي تصيب الإنسان. فعند فقد حاسة السمع يعاني الإنسان من العزلة، ومن مشاكل هائلة في التواصل مع من حوله. وعند فقد حاسة البصر يتعرض الإنسان إلى العديد من المشاكل التي تعوقه عن التواصل، والتوجه والحركة، وغيرها من المشاكل التي ترتبط بهذه الإعاقة. ولكن عند اجتماع وتلازم الإعاقتين السمعية والبصرية يصبح الوضع أكثر صعوبة. حيث تحد هذه الإعاقة من أنشطة الفرد، ومن قدرته على التواصل، والوصول للمعلومات، والتوجه والحركة. وتسبب أيضاً صعوبات بالغة له في التعليم، والتدريب، والحياة العملية، والحياة الاجتماعية، والأنشطة الثقافية، ومن المشاركة الكاملة للفرد في المجتمع إلى الدرجة التي تتطلب من هذا المجتمع أن يسهل تقديم خدمات خاصة، وتعديلات بيئية، أو تكنولوجية، أوكلاهما معاً لهؤلاء الأشخاص.

وتكتب كلمة أصم كفيف بطريقة مرتبطة وليس بينها حرف العطف (و)، أي كلمة واحدة (أصم كفيف) وليس (أصم وكفيف). ويوضح هذا التعبير أن هذه الإعاقة تعتبر إعاقة متفردة قائمة بذاتها، وهى ليست حاصل مجموع فقد السمع وفقد البصر.

ومن أهم التحديات التي تواجه المجتمع والقائمين برعاية الصم المكفوفين هي تنمية التواصل. فالقدرة على التواصل تؤدي إلى التطور والارتقاء في مجالات النمو المختلفة. ويعتمد التواصل على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات إيجابية مع الأصم الكفيف مما يدفعه إلى المزيد من التفاعل والتواصل والتعلم.

ويتناول هذا الكتاب كيفية تقوية التواصل من خلال مشاركة الصم المكفوفين في تكوين علاقاتهم مع شركائهم السامعين المبصرين. ويحدث ذلك من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء مواقف الروتين اليومي.

ويقدم هذا الكتاب أفكاراً عن المكافحة لمساعدة الطفل حتى يتطور كإنسان، وذلك من خلال اكتشاف الأساليب التربوية المناسبة للتدخل مع الطفل، وتقييم هذه الأساليب باستمرار، وتعديلها بصورة مستمرة عند الحاجة حتى تتناسب مع التغيرات التي تطرأ على الطفل وقدراته.

وأيضاً يؤكد هذا الكتاب على جودة التفاعل أثناء التدخل مع الصم المكفوفين. وأن الدور الكبير في احتواء الطفل بكفاءة يقع على عاتق الشريك الذي يتعامل معه. وأن يحرص هذا الشريك على تحسين جودة التفاعل بين الطفل والبيئة من خلال تحسين البيئة المحيطة. وملاحظة وظيفة السلوك وتعبيرات الطفل أثناء التفاعل أكثر من ملاحظة شكل هذا السلوك.

وأتمنى من الله أن أكون قد وفقت في عرض هذا الكتاب بالشكل المناسب، وبأسلوب سهل على القارئ العربي. وأن يثري هذا الكتاب المكتبة العربية بالأفكار الجديدة في مجال تأهيل الصم المكفوفين. وأن يساعد المعلمين، والباحثين، والأسر في التعرف على كيفية التواصل مع الصم المكفوفين، ومحاولة تقديم الخدمات الممكنة لهم بالأساليب التربوية المثلى. وأتمنى أن يأجرني الله بكل كلمة في هذا الكتاب يقرأها أي شخص يهتم بمجال الصم المكفوفين، وأن يكون هذا الكتاب من الأعمال التي لا تنقطع عني في الدنيا، ومن العلم الذي ينتفع به.

والله ولي التوفيق،،،

أمل عزت علي

فصل تمهيدي

التكوين المشترك للتواصل

رؤية في التربية التشخيصية للصم المكفوفين خِلقيًّا
وذوي الإعاقات التي لها تأثيرات مشابهة

مقدمة:

تمت كتابة هذا الكتاب من وجهة نظر اثنتين من المتخصصات الذين أسهموا في عمليات تغيير تعليم الصم المكفوفين خلقياً التي استمرت لأكثر من عشر سنوات، واشتركتا خلال هذه السنوات في تغيير أسلوب تفكيرهما عن تعليم الصم المكفوفين، ولقد تجلى لهن هذا الأسلوب الجديد أثناء الممارسة العملية لتأهيل الصم المكفوفين، وعن طريق المعرفة الدقيقة للعلاقات المبكرة بين الأشخاص. وهذه المعرفة النقدية نتجت من التعرف على تأثير تنظيم علاقات التفاعل الاجتماعي، والتقارب، والاستكشاف على التطور الانفعالي، والاجتماعي، والمعرفي، والتواصلي. ولقد ظلت هذه الأفكار تتغير حول كيفية توفير الظروف المثلى لتكوين التواصل مع الصم المكفوفين خِلقيًّا حتى تم التوصل إلى هذا الأسلوب الجديد.

ويهدف هذا الكتاب إلى تقديم طريقة جديدة للتفكير يسترشد بها الأخصائيون عند تعليم وتأهيل الصم المكفوفين، وهذه الطريقة ليست وصفاً للأنشطة، وإنما هي أسلوب جديد للتفكير والفهم.

ويهدف أيضاً هذا الكتاب إلى تقوية التواصل عن طريق الخلق المشترك للعلاقات بين الأشخاص بدلاً من أن يتم ذلك عن طريق التدريب لأداء مهارات طبيعية.

وسوف نجد في هذا الكتاب أفكاراً عن التنويعات، وتعدد الاختيارات، والبين ذاتية intersubjectivity، ومفهوم الذات، والخبرات الذاتية، والعلاقات

بين الشخصية interpersonal relationships، والانفعالات، والصور الذهنية، والإبداع، والذكريات، والقصص، والشعور بالفرح أو الأسى، والتعاطف، والهوية الذاتية، واللعب، والمحادثات الاستكشافية، وحوارات المفاوضات بين الشخصية.

التربية التشخيصية (التعليم القائم على التقييم والتشخيص المستمر):

هو مبدأ أساسي في مجال التربية الخاصة، ويستخدم مصطلح التربية التشخيصية داخل هذا الكتاب ليشمل ارتقاء الإنسان في كل المراحل العمرية وفي كل الحالات، ويعبر هذا المبدأ عن أننا لا نستطيع التنبؤ بالأسلوب الصحيح لتلبية احتياجات الفرد؛ ولذلك فإننا لا نستطيع أن نعرف مسبقاً وبدقة إلى أي مدى سوف يتعلم هذا الفرد، وما الطريقة المثلى التي يمكن أن يتعلم من خلالها.

ويتطلب هذا المبدأ أن نكافح لنساعد الطفل حتى يتطور كإنسان عن طريق اكتشاف الحلول التربوية العملية المناسبة لكل فرد. ويفترض أن الطفل ليس هو الذي يتم تقييمه فقط، ولكن علينا تقييم الأساليب والسلوكيات التربوية العملية التي تمارس مع الطفل. ويجب أن يتم هذا التقييم بناءً على مدى استفادة هذه الأساليب والسلوكيات التربوية من المعلومات التي يتم الحصول عليها من تاريخ الحالة، ومن معرفة مجالات اهتمام كل فرد. وكل هذا يجب أن يحدث بالطريقة التي تسمح للفرد بالتعبير عن نفسه، وبالأسلوب الذي يسمح لشخصيته أن تتطور.

وتفترض التربية التشخيصية أن الممارسة التربوية استكشافية، وأن الجوانب التي نستكشفها تكون أكبر عند بداية التعامل مع الأصم الكفيف. وفيما بعد سوف يقود الأصم الكفيف الاستكشاف بطريقة متزايدة عند اكتشاف جوانب الاهتمام الخاصة به والأشياء التي تثير فضوله.

من أجل ذلك، هل يمكن اعتبار التربية التشخيصية حالة من المحاولة والخطأ ؟

إلى حد ما تكون كذلك، ومن جانب آخر فإن هذا لا يعني أن الممارسة التربوية تستمر في فراغ ثقافي. فالوقت والمجتمع الذي نعيش فيه له دائما خصائص محددة

في التفكير تساعدنا على الممارسة التربوية الصحيحة. وهذا يقودنا إلى التفكير في الأساليب المثلى لتعلم الطفل الطبيعي، وتعلم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعلياً أفضل.

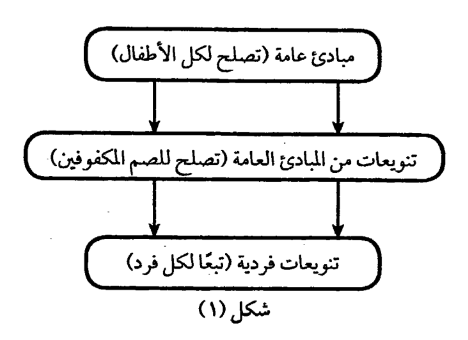
الكفاءة في التربية التشخيصية:

يمكن تعريف الكفاءة في التربية الخاصة بأنها القدرة على تعليم الأطفال المختلفين اختلافاً واضحاً عن غالبية أقرانهم. وفي بعض المجتمعات يمكن أن ينظر إلى هؤلاء الأطفال على أنهم مختلفون تماماً لأن طرق تعليمهم وتطورهم تتبع مبادئ خاصة مختلفة عن المبادئ المتبعة في تعليم غالبية الأطفال. ولكن علينا ملاحظة أن هذه المبادئ هي نفسها التي تشكل أساس تطور وتعلم كل الأطفال. ولو اعتقدنا أن كل الأطفال يتطورون ويتعلمون بنفس الطريقة فإن التربية الخاصة يجب أن تكتشف التنوع الخاص لهذه المبادئ التي تناسب كل إعاقة، والتنويعات التي تناسب الفرد داخل هذه الإعاقة.

والفكرة الأخيرة التي تم تأسيس هذا الكتاب عليها أن الأطفال في بعض الإعاقات يتطورون بطريقة أفضل تحت ظروف يمكن أن تكون متطرفة من حيث الشكل، ولكنها لا تختلف من حيث المبدأ عن الظروف المثلي لارتقاء الأطفال العاديين. وبناءً على ذلك فسوف نعرض بعض الأفكار عن الظروف التي ننظر إليها كأساس لتعلم وتطور الأطفال العاديين والتي يجب أن يحاول المعلمون إعادة صياغتها لاكتشاف المبادئ التي تساعدهم على خلق الظروف المثلي لتعليم وارتقاء الأطفال ذوي الإعاقة.

ولذلك فإن مدخلنا التربوي بالمحاولة والخطأ ثم المحاولة مرة أخرى ليس أعمى. فنحن لا نجرب عشوائياً. ولكننا نعمل بمبادئ نعتنقها ولدينا معرفة عنها.

والشكل التوضيحي التالي يشير إلى فكرة أن مبادئ التربية التشخيصية هي تنويعات من المبادئ العامة.



شكل (١)

مصادر التأثر بمجالات العلوم الأخرى:

يسبب الصمم وكف البصر الخلقي الحاجة إلى توفير ظروف بيئية شديدة الخصوصية للارتقاء والتعلم، وتتحدانا هذه الظروف لنظل في بحث مستمر عنها، ولإعادة تعريف المبادئ والنماذج النظرية التي تتكون منها خبراتنا باستمرار. ولقد أكد الباحثون المعاصرون على أن الإنسان يولد ولديه استعداد بيولوجي ليدخل في علاقات اجتماعية لها معنى مع الأشخاص الآخرين، وأن محراب التعلم والتطور في البيئة هو العلاقات الاجتماعية والثقافية.

ولقد تكونت وتأثرت جهودنا لتعريف التنويعات الفردية الخاصة بالأصم الكفيف من خلال المبادئ العامة لتطور الإنسان بأعمال أجيال عديدة من الباحثين الذين اهتموا بالنماذج التي تنظم النمو، وتهتم بجذور التواصل بين الشخصي واللغة وبزوغهما. ومن بينهم أعمال جون بولبي (John Bowlby,1971)، وماري اينثوورث (Mary D.S. Ainsworth, 1987) المرتبطة بالتعلق والاستكشاف. وأيضا أعمال لوجيا كامايوني (Luigia Camaioni, 1993)، وجاكلين نادل (Jacqueline Nadel, 1993&1996) وآلان فوجيل (Alan Fogel, 1993)، ودانييل ستيرن (Daniel Stern,1985 & 1989)، وكولوين تريفارثين (Colwyn Trevarthen, 1974 & 1993) المرتبطة

بجوانب البين ذاتية والعلاقة بين الذات والآخر في التفاعل الديادي المبكر، أي التفاعل الثنائي بين الأم والطفل. ولقد ألقت أعمال كاترين نيلسون (Katherine Nelson, 1985 & 1989) الضوء على علاقة تمثيل الأحداث بالنمو المعرفي. وألقت أعمال جيروم برونر (Jerome Bruner, 1990) الضوء على بناء المعنى والمفاوضات حول المعنى، وساعدت أعمال لوجيا كامايوني (Luigia Camaioni, 1993b & 1997)، وكارين إيموراي (Karen Emmorey, 1995)، وديفيد أرمسترونج، ووليام سي ستوكو، وشيرمان سي ويلوكس (David Armstrong, William C.Stokoe and Sherman C. Wileox, 1996) على التركيز على الإيماءات. ووجهت أعمال مارك جونسون (Mark Johnson, 1987)، وجورج لاكوف (George Lakoff, 1987) الانتباه إلى الأساس الجسدي للمعنى والأشكال الأساسية للتمثلات الرمزية. ولقد أثرت أعمال أيه جي سامروف، وآر إن إمد أيه أوه (A. J. Sameroff & R. N. Emde a. o, 1989) في فهم العلاقة بين اضطرابات السلوك، واضطرابات العلاقة، واضطرابات التنظيم المشترك للتفاعل الوجداني. أما فهم النمو كنتيجة للتفاعل المستمر فيشير إليه نموذج التفاعل الشخصي للنمو (Sameroff and Fiese, 1990).

ولقد أكد الجميع على النماذج التي تنظم المعية الفعالة الخلاقة والاتساق، ولقد تأثرت محاولة التعرف على كيفية الترابط الداخلي بين هذه النماذج بأعمال جريجوري باتسون (Gregory Bateson, 1973 & 1979).

إن الشكل الإنساني من الحياة يتميز بأنه متشابه لكل البشر. وترتفع القدرة على التكيف مع البيئة والتنويعات الفردية في الحالات الطبيعية. أما بالنسبة للطفل ذي الإعاقة فإن قدرته على التكيف للتنويعات البيئية تكون مقيدة بالمقارنة بالأطفال الآخرين.

وبمعنى آخر فإن الطفل يوجه بيولوجياً على الطريق الصحيح. ويعمل الوليد بطريقة توجه انتباهه لهذه الجوانب من البيئة المحيطة والتي تكون مرتبطة بالشكل الخاص لحياته، وهذه الجوانب هي الجوانب الاجتماعية والانفعالية ذات العلاقة

relational ، وجوانب تكوين الثقافة (خلق المعنى)؛ ولذلك فلا يوجد معنى للنظر إلى الطفل على أنه كيان منعزل، أو أنه مخلوق ولد بصفحات بيضاء خالية، وذلك لوجود ارتباط بين التكوين البيولوجي الخاص بالكائن الحي وشكل حياته.

والطفل ذو الإعاقة خاصة لديه حساسية لتنويعات البيئة بعكس الطفل العادي الذي لا تمثل له هذه التنويعات نفس الدلالة؛ ولذلك فمن الصعب أن نجد المحراب الذي سوف يتطور ويزدهر فيه الأصم الكفيف، لأن هذا المحراب يختلف مع الطفل ذي الإعاقة عما اعتدنا عليه مع الأطفال العاديين. ومن الملاحظ تشابه أساليب ارتقاء وتعليم الطفل الأصم الكفيف في المراحل المبكرة مع الأطفال العاديين. فالطفل الأصم الكفيف يعتمد مثل كل الأطفال على الاحتواء الوجداني والاجتماعي، وعلى العلاقات التواصلية مع الآخر حتى يتطور كإنسان.

وتقلل الإعاقات الخلقية المختلفة من الاستعداد البيولوجي للدخول في العالم الثقافي والاجتماعي. ويكون هذا النقص شديداً جداً في حالة الصمم وكف البصر الخلقي. وبطريقة أخرى نستطيع أن نقول إن نقطة البدء البيولوجية المتطرفة للشخص الأصم الكفيف خلقياً تكون في صراع مع تحقيق الشكل الإنساني للحياة.

مثال: " يظل لدي الطفل الأصم الكفيف صعوبة في الوصول للمعلومات والبيئة مهما تطور" إن هذا الصراع الواضح يمكن أن يقودنا إلى النظر للشخص الأصم الكفيف على أنه ليس لديه القدرة على التواصل، والتفاعل الاجتماعي، وأنه عديم التفكير. ويمكن بالطبع أن يؤثر ذلك على أسلوب التعامل مع هذا الطفل أثناء التأهيل. وبدلاً من أن نكون أمناء مع مبادئ التربية التشخيصية يمكن أن نفقد توجهنا بتشخيص الطفل والتعامل معه على أنه مختلف تماماً عن باقي البشر، وبذلك نبتعد عن المبدأ الأساسي وعن الكفاح نحو تحقيق الإنسانية.

إن مفهوم التربية التشخيصية (خاصة في الممارسة العملية، وعناصر بناء الاتجاهات) توارثناها من بعض الزملاء الرواد في تعليم الصم المكفوفين في دول شمال أوروبا (النوردك) Nordic countries. وقد حاولنا أن نسترشد بأعمالهم في

البرامج الارتقائية التي تم تأسيس هذا الكتاب عليها. بمعنى آخر لقد حاولنا أن نكتشف المظاهر الخاصة للمكان الذي يمكن أن يتطور ويتعلم فيه الطفل الأصم الكفيف. والبحث عن المظاهر التي تمكننا من ممارسة التربية التشخيصية والتأهيل الفردي مع مراعاة الفروق الفردية بين الصم المكفوفين في نفس الوقت. بذلك حاولنا أن نسهم في الحد من الاختيارات التربوية بطريقة تقلل من حدوث العمليات الاستكشافية عن طريق الصدفة، وأن تحدث بطريقة مدروسة. والدافع وراء ذلك هو الإيمان بأن الأسلوب الأمثل لارتقاء الإنسان يتم من خلال التكوين المشترك للعلاقات مع الآخرين. وهذا الاتجاه الأساسي والدراسة التالية المترتبة عليه وضعتنا في موقع نستطيع من خلاله تعريف المظاهر الجوهرية لظروف التفاعل التي تزيد من جودة احتواء، وإبداع، وارتقاء الطفل الأصم الكفيف خلقياً.

ولقد كان لاستخدام تسجيل الفيديو في تصوير جلسات تأهيل الصم المكفوفين نتائج هائلة. فلو لم نستخدم تسجيل الفيديو لم يكن من الممكن أن نكتشف المظاهر الخاصة للظروف التي تتزايد فيها جودة التفاعل بين الشخص الأصم الكفيف والأشخاص السامعين المبصرين. وهذه الظروف الجيدة للتفاعل تتميز بالاحتواء الفعال للأصم الكفيف عند تكوين العلاقات التي يحدث التواصل من خلالها.

إن اكتشاف هذه المظاهر الخاصة يكون مؤلماً أحياناً، ولكن الشعور بالألم عند اكتشاف ما لم نكن نفهمه من قبل وسع باب الفضول والتعجب لدينا. وبالتدريج زاد الانبهار بالأشياء التي استطعنا أن نلاحظها عندما تم توظيف التفاعل بطريقة جيدة. وكنا سعداء بمشاركة وتجربة هذه الملاحظات مع أشخاص آخرين. وهذه الحالة من الفضول والتعجب جعلت كوننا صوابا أو خطأ أقل دلالة، فالهدف الأساسي لدينا كان الاستمرار في التعلم.

الفصل الأول

كيف بدأ كل هذا؟

لقد اخترنا تعريف دول شمال أوروبا (النوردك) Nordic definition للصمم وكف البصر كنقطة بداية، ويعرف أيضاً بالتعريف الإسكندنافي. ويبين هذا التعريف الذي تم التوصل إليه عام ١٩٨٠ الحاجة للتوافق مع الطرق القديمة لتكوين فكرة عن الصمم وكف البصر الخلقي. ولقد تحدانا هذا التعريف كأخصائيين لتعديل الطريقة التي ننظر بها للصمم وكف البصر، وتحديد التأهيل المناسب للأشخاص الصم المكفوفين خلقياً.

تعريف دول شمال أوروبا Nordic definition للصم المكفوفين خلقياً:

لقد تمت الإشارة إلى ما يلي في التعريف الإسكندنافي للصمم وكف البصر:

(إن موقف الصم المكفوفين منذ الولادة، والذين اكتسبوا الصمم وكف البصر في سن مبكر معقد للغاية عند الأخذ في الاعتبار احتمال وجود مشاكل إضافية تؤثر على شخصياتهم وسلوكهم. كما أن هذه المضاعفات تقلل من فرص الاستفادة من البقايا البصرية والسمعية الموجودة لديهم).

هذا الجزء من التعريف هو الجزء الوحيد الذي يصف خصائص وظيفية محددة للصم المكفوفين خلقياً.

وغالباً ما نواجه في خبراتنا العملية مع الصم المكفوفين خلقياً الخصائص التي تم وصفها سابقاً بأنها مشاكل إضافية، وهذه الخصائص تكون سلوكية أو شخصية. وغالباً نري منهم من يهتم في أغلب الأوقات بالاستثارة الذاتية للضوء أو الصوت أو الحركة. بالإضافة إلى ذلك يوصف هؤلاء الأشخاص بصفة عامة بأنهم سلبيون، ونادراً ما يبادرون بالاتصال مع الآخرين أو التواجد معهم. وفي نفس الوقت نادراً ما يبادرون باللعب الاستكشافي، أو التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وخبراتهم أو مشاركتها مع أشخاص آخرين.

وفي بعض الأحيان نقابل أو نسمع عن صم مكفوفين خلقياً سلكوا طريقاً آخر، فهم يتميزون بحب الاستطلاع، والبحث عن الاتصال، والرغبة في التواصل. ولقد قابلنا العديد من الصم المكفوفين خلقياً الذين يبدون في أغلب الأوقات وكأنهم في عالم خاص بهم، لكن في بعض اللحظات الخاطفة عند وجودهم مع أشخاص محددين تبدو عليهم السعادة والاهتمام بالتعلم.

بوضع كل هذا في الاعتبار نتساءل هل تعتبر حقاً المشاكل الشخصية الإضافية التي أشرنا إليها في التعريف هي خصائص للصمم وكف البصر الخلقي؟، وهل ما يبدو لنا بأنه سلوك غريب هو في الواقع سلوك له وظيفة عند الصم المكفوفين؟ وهل السلبية والمشاكل السلوكية كانت ناتجة عن عدم قدرتنا على فهم سلوكهم التلقائي؟ وكيف نستطيع عندئذ الاستجابة لكل هذا كمبادرات وكإسهامات في المعية التواصلية والاجتماعية؟

في حالة عدم فهمنا لهؤلاء الأطفال واستمرار الاستجابة لهم طوال الوقت على أساس ذلك، فلن نتوقع عندئذ من هؤلاء الأطفال غير السلبية، والانسحاب، والاستثارة الذاتية، والسلوك المؤذي.

إن المشكلة في أنهم غير مفهومين تكمن في عدم قدرتنا نحن على فهمهم. فطالما نعتقد أن الصم المكفوفين خِلقيًّا مختلفون تماماً عنا، لن نستطيع أبداً أن نفهمهم. ولكن يمكن أن نفهمهم فقط إذا استطعنا التعرف على سلوكهم التلقائي، واعتباره توظيفاً للقدرات الكامنة، والاستجابة له تبعاً لذلك.

مثال: أثناء هذا المشروع لاحظنا عبور طفل فوق عتبة باب بين حجرتين٢٦٥ مرة، وأثناء هذا النشاط كان يدفع أي شخص يحاول أن يتدخل. ولقد تناقشنا في ماذا كان يستكشف؟، هل كان في الواقع يحاول أن يبني مفهوماً جسدياً للعتبة التي في طريق الباب؟!. لم تكن تلك مجرد حركات يقوم بها الطفل، بل كانت عملية معرفية إبداعية وبنائية. وبالتأكيد لم يكن ذلك سلوكاً تكراريًّا، على الرغم من أنه كان من الممكن بسهولة أن نعتقد أنه كذلك.

ماذا يقول التعريف الإسكندنافي أو تعريف النوردك للصم المكفوفين عن أهمية البيئة بصفة عامة؟

(يقصد بالخطورة في الجمع بين الإعاقة السمعية والبصرية أن الأشخاص الصم المكفوفين لا يستطيعون تلقائياً استخدام الخدمات التي تقدم للأشخاص ذوي الإعاقة البصرية أو ذوي الإعاقة السمعية. ولذلك فلابد من النظر إلى الإعاقة السمعية البصرية بوصفها إعاقة منفصلة تتطلب أساليباً خاصة للتواصل وأساليباً خاصة لتلبية احتياجات الحياة اليومية).

ويعتبر هذا التعريف تحديًا للأخصائيين لتحديد الخدمة التي يحتاجها هؤلاء الأشخاص للتغلب على مشاكل التواصل واحتياجات الحياة اليومية.

الأساليب التقليدية لم تحل المشاكل :

لقد اتضح من الخبرة عند استخدام الأساليب التقليدية في تعليم الأطفال الصم المكفوفين في الدول الإسكندنافية عام ١٩٨٠ عدم القدرة على حل ما اعتبرناه مشاكل تواصلية باستخدام هذه الأساليب الخاصة. ولقد استمرت المشاكل الإضافية تؤثر على شخصياتهم وسلوكهم حتى في البيئات التي استخدمت الأساليب التواصلية الخاصة المقررة. واستمرار هذه المشاكل الإضافية في الظهور في البيئات الارتقائية التي صممت خصيصاً للصم المكفوفين يمكن أن يفسر سبب اعتبار المشاكل الإضافية على أنها من خصائص الصمم وكف البصر ولا ترجع إلى خلل في البيئة. ونتيجة لهذا الأسلوب من التفكير يمكن أن تكون النتيجة هي أنه كان يوجد علاقة بين الأفكار الموجودة عن التواصل والأفكار التي توضح كيفية تنمية التواصل من جانب، ولكن هذه الأفكار كانت منفصلة عن فهم أسباب المشاكل السلوكية والشخصية لدي الصم المكفوفين من جانب آخر.

وحتى نكون قادرين على اختبار ذلك كان من الضروري أن نتساءل عما إذا كان الأسلوب المستخدم في مجال الصمم وكف البصر في ذلك الوقت لتعريف التواصل،

والأسلوب الذي تم تدعيم تنمية التواصل به متمشيًّا مع المعرفة- التي كانت موجودة في ذلك الوقت- عن الشروط المبدئية لتنمية المعية التواصلية ومشاركتها مع الآخرين.

لقد أصبحت المعرفة الجديدة لكيفية تطور وتعلم الأطفال من خلال العلاقات بين الشخصية Interpersonal relationship متاحة خارج عالم العلماء البحثي، ولاحظنا أن نماذج الخبرات التفاعلية التي تم التأكيد عليها كأساس لتنمية التواصل وللتطور الشخصي لم تكن مدمجة بدرجة كافية مع الأساليب السائدة في الخدمات المقدمة للصم المكفوفين في ذلك الوقت. وفي عام ١٩٨٠ كان ينظر إلى التواصل أولاً وأخيراً باعتباره مهارة فردية للطفل، مع إعطاء أهمية ضئيلة لكفاءة الشريك على التواصل. ولم تكن العلاقات التواصلية موضوعة في البرامج، ومصطلح الشريك لم يكن له استخدام شائع.

وبكلمات أخرى هل من الممكن وجود علاقة ارتباط بين النقص في الخبرات التفاعلية الأساسية، والنقص في تنمية التواصل بين الصم المكفوفين خلقياً؟ لو كان الأمر كذلك فمن الممكن أن تكون المشاكل الشخصية والسلوكية ناتجة عن إهمال الأبعاد الأساسية لتنمية التواصل بسبب وجود ثقافة خاصة ولتنمية جوانب أقل أهمية. ويبدو أننا كنا نحاول أن ندعم اكتساب الشخص الأصم الكفيف للغة بدون التأكيد على وجود الظروف المبدئية وأسس التواصل.

الأهداف الجديدة لتعليم الصم المكفوفين :

New goals for deaf blind education :

لكي نتحقق مما إذا كان ما سبق مشكلة أساسية كان من الضروري أن نغير تفكيرنا وممارستنا العملية. وأولاً فإن الهدف الرئيسي لعمل المتخصصين يجب أن يتغير. فإذا كانت المشكلة تكمن في أن التفاعل بين الصم المكفوفين خلقياً والبيئة كان ذو جودة سيئة. عندئذ يجب علينا التركيز على جودة التفاعل أثناء التدخل وليس

على الشخص الأصم الكفيف أو على مهاراته بشكل منفصل عن موقف التفاعل. ويجب ألا نركز فقط على الجوانب الاجتماعية والفيزيقية للبيئة، ولكن يجب التركيز على العمليات التفاعلية التي تحدث بين الأصم الكفيف والبيئة.

ولقد غير هذا المنظور الجديد أفكارنا عن محتوي الخدمات ودور الشريك في احتواء الطفل بكفاءة. ولم يعد من المقبول أن يكون الأساس في الممارسة العملية التربوية هو معرفة كيفية تدريب الصم المكفوفين على أداء سلوك ينظر إليه على أنه مقبول اجتماعيا أو مهارات منفصلة مناسبة لسن الطفل. بل يجب أن يستبدل هذا التفكير بأفكار عن كيفية التدخل في التفاعل نفسه ليصبح تفاعلا ذا جودة.

ويجب ألا نقيم جودة التأهيل المتخصص بالمهارات التي يمكن تدريب الأصم الكفيف عليها، ولكن بمدى تحسين جودة التفاعل بين الطفل والبيئة. ولقد تغير الاهتمام من: ماذا يتعلم الأصم الكفيف؟ إلي: ما الطريقة التي يتعلم بها الطفل؟ وأيضاً تحول الانتباه عن شكل السلوك والتعبيرات إلى ملاحظة وظيفة السلوك وتعبيرات الطفل أثناء التفاعل مع البيئة. وتزايد التأكيد بشكل متدرج على العلاقات الأساسية للفرد مع البيئة. وسوف نعود إلى ذلك في فصل آخر. ولقد اعتبرت بعض الأشكال الخاصة من السلوك، أو التعبيرات، أو الأشكال التي يدرك من خلالها النماذج المراكبة من العلاقات أقل أهمية.

ويجب عدم توجيه الاهتمام إلى سلوك لم يظهر بعد بل الاهتمام بمساعدة الأصم الكفيف للحصول على خبرات تفاعلية واسعة مستخدماً حصيلته من السلوك والأنشطة. ونتيجة لذلك ابتعدنا عن ضرورة أن يكون الأصم الكفيف في مستوى مرتفع ومختلف عن مستواه الحقيقي في أي وقت؛ ولذا يجب أن يستبدل التأهيل الذي يؤكد على الوصول إلى مستوى ارتقائي مرتفع من خلال التدريب والاستثارة بالتأهيل الذي يؤكد على تحسين جودة المعية التفاعلية هنا والآن. وهذا النوع من التأهيل يجسد فكرة أن التفاعل إذا وصل إلى أعلى جودة ممكنة فإن هذه

الجودة نفسها سوف تخلق إمكانية وجود تفاعل لاحق ليصبح أكثر تطوراً دون أن يؤدى ذلك إلى تدمير ديناميات التنظيم المشترك للعلاقة بين الطفل والبيئة، وباستخدام هذا المفهوم فإن التفاعل سوف يعد عاملاً محفزاً لتطور الطفل.

من خلال هذا الفكر نصل إلى أن الأطفال الصم المكفوفين مثل باقي الأطفال يجب أن نقدم إليهم فرصة أن يكونوا مساهمين فعالين في تطورهم، وفى أدائهم للعمليات التعليمية. وبناء على ذلك فإن ما سيتعلمه الطفل من خلال هذه العمليات، والأساليب التي سوف يعبر بها، لن نستطيع التنبؤ بها، لأنها سوف تختلف تبعًا للفروق الفردية.

إن اعتناق هذه المبادئ سوف يغير أسس تعليم الصم المكفوفين من أنه عملية موجهة من الشخص البالغ Adult- directed إلى أنه يوجه عن طريق دافعية ومبادرة ومساهمة الطفل وشريك التفاعل. وهذه الدافعية يجب أن تبزغ من الخبرات الإيجابية للوجود معاً أي (المعية). ولا يمكن تكوين هذه الدافعية بدون هذا الارتباط الوجداني الإيجابي المتبادل. وأكثر دافعية قوية ليست التي تأتي من الخارج كمكافأة خارجية بل التي تنشأ من الوجود معاً (مع الشريك). وعند وجود معية togetherness بهذه الجودة يمكن خلق عالم من الخبرات المشتركة يكون فيما بعد أساساً للتفاوض حول المعاني المشتركة والمفردات المشتركة. وعندما نؤكد على مصطلح عالم مشترك من الخبرات يكون فيما بعد أساساً للتكوين المشترك للمعنى المشترك نكون قد غيرنا أخيراً فهمنا عن الأشياء الجوهرية في تنمية التواصل.

ومع هذا الفهم فإن الدافعية الأساسية للتواصل مع الأصم الكفيف ليست القدرة على إخباره عما يجب أن يفعله، أو التأثر بالأصم الكفيف للاستجابة لاحتياجاته، ولا تذكيره بما فعله من قبل. ولكن الدافعية هي أن يرتبط الأصم الكفيف بكفاءة في تكوين مشترك، ومشاركة، وتوسيع المعنى المشترك الأساسي، وبذلك يشارك في التكوين المشترك لعالم مشترك.

وبناءً على ذلك يجب أن يكف الشريك عن التركيز على الشخص الأصم الكفيف أو البيئة فقط أثناء التأهيل، ولكن يجب أن يكون التركيز الجديد على التفاعل والعلاقة بين الأصم الكفيف والبيئة. ويجب على الشريك أن يكون قادراً على التركيز على أسلوبه أثناء التواجد مع الشخص الأصم الكفيف أي في المعية حتى يستطيع تكوين علاقة معه. ويجب ألا يحاول تغيير سلوك الطفل أو التدخل مباشرة في العملية التعليمية الخاصة به. بل بالعكس يجب عليه أن يسهم بطريقة غير مباشرة لدعم العملية التعليمية للطفل عن طريق خلق ظروف تفاعلية غير مشوهة من أجل الارتقاء والتعلم.

الفصل الثاني

فترة المشروع

انعكاس الفهم الجديد على أسلوب التأهيل :

ربما يعطينا الفصل السابق انطباعاً بأنه كان لدينا فهم واضح من قبل عن خصائص التعلم الطبيعي المبني على التفاعل والتواصل من بداية المشروع. وربما يبدو أيضاً كما لو كنا من البداية نفهم أهمية الجوانب الدينامية والانفعالية في التفاعل. أو أننا كنا نعرف أن كفاءة الشريك في التواصل أساسية لخلق الظروف التي يستطيع الأصم الكفيف التعلم من خلالها. أو أننا فكرنا من قبل في أن العلاقات الأساسية مع العالم تتكون عن طريق كلا الشريكين (البناء المشترك)، وأن الخبرات التي تنشأ من الوجود مع الآخر (المعية) هي التي جعلت التكوين المشترك للتواصل ممكناً. إن كل ما سبق لم يكن سهلاً بهذه الطريقة.

لقد كان الطريق طويلاً من بداية اعتناق المنظور الجديد أو الفهم النظري لكيفية تطور التواصل إلى فهم النتائج التربوية لذلك. وكذلك أيضاً كان الطريق طويلاً من بداية اكتشاف هذه النتائج التربوية إلى القدرة على إدراكها في السلوك العملي. أما المرحلة الأخيرة والتي يبدو فيها المنظور الجديد متسقاً نظرياً وعملياً فقد اعتمدت على الخبرة بأن كل الأشياء يجب أن تتوافق معاً، واعتمدت أيضاً في النهاية على التوحد مع الآخر وهو الشخص الأصم الكفيف. ولقد بدأنا نفهم كيفية تطور التواصل عندما أصبحنا قادرين على رؤية تعبيرات الأصم الكفيف التي لم نكن نلاحظها في البداية، ونتيجة لذلك أصبحت تعبيرات الأصم الكفيف مفهومة بعد أن كانت في البداية غير مفهومة. واستمر التحرك لأبعد من ذلك في عمليات الفهم واستطعنا التوحد مع الطفل الأصم الكفيف عندما توقفنا عن النظر إلى الاختلاف في شكل تعبيراته على أنها انحرافات عن الشكل الطبيعي، ونظرنا إليها باعتبارها تنويعات للأشكال الطبيعية للتعبيرات.

مثال لذلك:

أصبحنا لا ننظر إلى الاتصال البصري eye contact في العينين فقط، ولكن أصبحنا نلاحظه من خلال اللمس والحركة، ونستجيب له بنفس الطريقة التي نستجيب بها للاتصال البصري.

ومؤخراً كتبنا هذه القصة عن كيفية التفكير والسلوك الذي انعكس على أسلوبنا، ولم توصف هذه القصة زمنياً ولكنها قصة عن خبرة بناء الاتساق كما مررنا بها، وكتبنا هذه القصة بالطريقة التي أردنا أن تكون بها.

تاريخ تعليم الصم المكفوفين :

يمكن أن نقسم تاريخ تعليم الصم المكفوفين من وجهة نظرنا إلى ثلاث مراحل تاريخية. ولقد حاولنا في هذا الكتاب وصف خصائص المرحلة الثالثة والحالية.

المرحلة الأولى تطورت عن طريق المدرسين الذين كانوا يعملون مع الأطفال الصم المكفوفين المتميزين مثل هيلين كلير Helen Keller في أمريكا، وراجنهلد كاتا Ragnhild Kaata في النرويج، ماجنس أولسن Magnus Olsen في السويد، وليلي ماري جنسنLilly Marie Jensen في الدنمارك . ولقد تعلم كثير من هؤلاء الصم المكفوفين المتميزين فهم الكلام، والتحدث، والقراءة، والكتابة من خلال العلاقة الوطيدة مع معلميهم وذلك كما أشار (Enerstvedt .R. Th, 1996)وقد كونت هذه القصص الناجحة لتعليم الصم المكفوفين اعتقادا بأنه من الممكن حدوث ذلك مع كل الصم المكفوفين حتى ولو كان الصمم وكف البصر خِلقيًا أو يرجع لأسباب مختلفة تماماً.

وتدريجياً أعطى التشريع الحق في التربية والتعليم لكل طفل؛ لذلك تم افتتاح أقسام خاصة لتعليم الأطفال الصم المكفوفين. وعادة كان يلتحق هؤلاء الأطفال بمدارس الصم أو مدارس المكفوفين. ولكن بعدما اكتشف المدرسون أن الأطفال الصم المكفوفين خِلقيًا (وخصوصاً أطفال الحصبة الألمانية) لم يستجيبوا لنفس

أسلوب التعليم المستخدم مع الأطفال الصم المكفوفين المتميزين، أصبحت الحاجة ملحة لتطوير تعليم خاص جديد لهم.

ولقد تأثر الاتجاه الجديد بالأدوات التربوية التي حاولت مساعدة الأطفال الصم المكفوفين على التنبؤ بأنشطة الحياة اليومية مثل تشييد هيكل بنائي للوقت structure in time، والمكان، والأشخاص. ويعتبرالتوقع والتعرف من الشروط المبدئية الجوهرية للقدرة على اكتساب واستخدام أنظمة التواصل غير اللغوية التي تطورت خلال هذه السنوات، ولاكتساب الرموز اللغوية فيما بعد.

وسوف نجد بعض القصص الجيدة في ذلك الوقت عن أطفال صم مكفوفين تطوروا واستطاعوا التواصل، وفي حالات قليلة اكتسبوا أجزاء من اللغة. ولكن بالنسبة لمجموعة كبيرة من الصم المكفوفين لم تقدم هذه الطرق النتائج التي كنا نتوقعها. ونتيجة لذلك تولد نوع من الإحباط كان هو الدافع لنا ولزملائنا لنعيد تقييم نظرية تعليم الأطفال الصم المكفوفين، اقتناعا بأن نقطة البداية يجب أن تبدأ من المعرفة الجديدة لكيفية تطور التواصل قبل اللغوي للأطفال غير المعاقين.

ولقد بحثنا عن نوع معين من المعرفة يمكن أن يحرر الأصم الكفيف من نظام التحكم في السلوك الذي كان يميز الأساليب التربوية التقليدية في ذلك الوقت. وذلك حتى نكون أمناء في اعتقادنا بمبدأ أن الأفراد الصم المكفوفين يتعلمون بطريقة أفضل تحت نفس الظروف التفاعلية، وبنفس العلاقات التي تعد ظروفاً مثلي لكل الأطفال الآخرين. ويقصد بذلك أن الهدف هو القدرة على أن ندرك بوضوح كيف تبدو النماذج الأساسية التي تنظم ديناميات العلاقات بين الفرد والعالم الاجتماعي والفيزيقي. وبملاحظة ذلك كنا نأمل أن نستطيع التعرف على التنويعات المختلفة والغير معروفة لهذه النماذج كما تظهر في التفاعل مع الأشخاص الصم المكفوفين. وعندما بدأنا هذا المشروع كان الهدف هو أن نسجل صوراً لهذه النماذج الأساسية على شكل رسومات ذات نمط محدد stylized drawings. ولقد تم وضع هذه الرسومات معاً بالتدريج لتعطي صورة أكثر تعقيداً للاتساق بين هذه النماذج.

وهذه الصورة المركبة هي التي تمثل النموذج الذي نطلق عليه (البروفيل الارتقائي developmental profile)(*). وسوف نعود لوصف هذا النموذج فيما بعد في هذا الكتاب.

ولقد بحثنا عن كل النماذج التي تغلف خبرات الاتساق والتحكم الداخلي ربما نجد ونتعرف ونتفق على وظيفة هذه النماذج. وهذه المعرفة يمكن أن تستخدم لفهم الأسلوب الذي يمكن أن يسهم به كل أصم كفيف في تنظيم هذه النماذج كتنويعات من الأسلوب الطبيعي لتنظيمها وليس كأسلوب شاذ. وبذلك سوف تكون التربية التشخيصية محددة في إيجاد التنويعات لنماذج التفاعل التي تكون أساسية لكل طفل.

نماذج المعية Patterns of togetherness :

التنظيم المشترك للتقارب والمسافة:

Co-regulation of proximity and distance



شكل (٢)

عندما بدأنا البحث عن النماذج التي تنظم العلاقات الدينامية والجسدية بين الصم المكفوفين والبيئة تأثرنا بأعمال جون بولبي (John Bowlby, 1971) ،

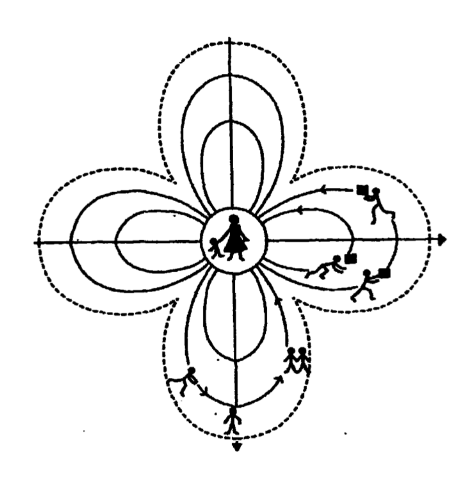
(*) عبر السنوات فقد البروفيل الارتقائي شكل البروفيل وتحول إلى شكل أكثر تشابهاً مع الشكل الماسي. وهذا يدل على أننا تحركنا بعيداً عن نماذج الارتقاء المرتبطة بمرحلة معينة إلى نماذج الارتقاء التفاعلية.

دي إس اينثورث (Mary D. S. Ainsworth,1987) الخاصة بنظرية التعلق مع إسهامات الباحثين الآخرين. وفي إحدى دراسات عالم النفس النرويجي هارالد مارتينسن (Harald Martinsen, 1982) على الأطفال الصغار أثناء لعبهم في الحديقة، لاحظ كيفية تحرك الطفل ذهاباً وإيابا shuttled مثل الحركة المكوكية بين الأم واستكشاف العالم الخارجي. وعن طريق ذلك بدأ البحث عن نفس هذه الحركة وهذا النموذج الدينامي بين الأطفال الصم المكفوفين خلقياً والبيئة. وعند سؤال بعض أمهات الصم المكفوفين خلقياً عن الأسلوب الذي يتبعه الطفل عندما يكونان معاً في مكان ما، وكيف يكون هذا الأسلوب متوافقاً مع أسلوب تنظيمهم للتقارب واستكشاف البيئة المحيطة. قالت إحدى الأمهات إن الطفل يجعلها تجلس على كرسي في مكان محدد ويطلب منها أن تبقى في هذا المكان حتى يستخدمها كقاعدة أو أساس لاستكشافاته.

في نفس هذا الوقت- بينما كنا مشغولين بملاحظة هذا النموذج للتنظيم المشترك للتقارب والمسافة لدى الأصم الكفيف والمفاوضات حولها- بدأ التركيز على أهمية التنظيم المكاني لتحقيق الاتساق بين الطفل والشريك وكل عناصر المكان. وانتبهنا إلى أن خبرة الاتساق كانت أكثر أهمية من القدرة على وجود ذاكرة للأحداث المتابعة غير المرتبطة ببعضها عن طريق التنظيم الجسدي للحركات.

وتعد خبرة الاتساق من عدة أشياء تساعد الطفل على معرفة مكان تواجد الأب أو الأم بالنسبة لمكان تواجده هو نفسه، وداخل هذا الاتساق فقط يستطيع الطفل أن يتحرك بحرية وأن يكون فعالاً في تنظيم المسافة والتقارب.

ولقد بدأنا اكتشاف كيف أن الطرق المختلفة لتحقيق الاتساق مع البيئة الفيزيقية والاجتماعية لها أساس جسدي ملموس concrete. وأن الخبرة الذاتية للاتساق ربما تبزغ من داخل نماذج البناء المشترك وحيز التفاعل. ومنذ ذلك توسعنا وساندنا وجهة النظر هذه. ولقد انعكس هذا على شكل رقم (٣).



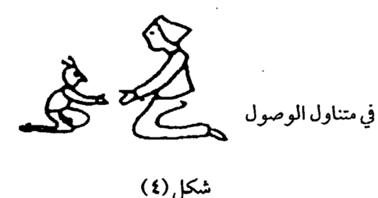
شكل (٣)

يوضح هذا الرسم نموذجا لتقدم التوسع
في مجال التفاعل من قاعدة الأمان إلى الخارج

حيث يوجد فيه طفل مع أمه كمصدر أمان له، والأم ثابتة في مكان محدد. يبدأ الطفل في ترك الأم والتفاعل مع الأشياء وليس مع الأشخاص ثم يعود إلى الأم مرة أخرى. ثم يذهب الطفل لشيء ثابت في المرات التالية ثم يحرك هذا الشيء ويعود به إلى الأم، وهنا يمكن أن يدخل عنصر ثالث في التفاعل. وبعد ذلك عندما يصل الطفل إلى مرحلة معينة يبدأ في الاستكشاف والتفاعل مع الأشخاص. ويمكن أن يعود مع هذا الشخص الذي تفاعل معه إلى قاعدة الأمان وهي الأم.

لقد بدأنا في ملاحظة مدى اتساع نصف القطر في المجال الذي يتحكم فيه الأصم الكفيف لإعادة إيجاد الأم بمفرده، محافظاً على التنظيم المشترك، والحركة ذهاباً

وإياباً للخلف والأمام في الأماكن المحيطة غير المألوفة، وأيضاً عند عدم وجود اتفاق بين الطفل والشريك على استمرار تواجد الشريك في مكانه عبر هذه المسافة. عندئذ نادراً ما نرى الشعاع (نصف القطر) يتسع عن الوصول الملموس للأصم الكفيف (أي الذي سوف يصل إليه عندما يفرد يديه أو رجله بقدر ما يستطيع).



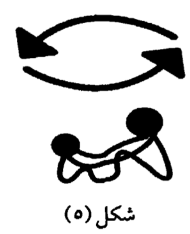
شكل (٤)

وقد نتج من هذه النظرة أن أصبح لدينا وعي أكبر بمدى حساسية هذا النظام لدى الصم المكفوفين. فالتنظيم المشترك للمسافة والتقارب له أهمية عظمي في جعل الأصم الكفيف نشيطا وفعالا.

ومن الملاحظ وجود خيط رفيع جداً بين أن يكون الشريك أثناء التفاعل منتهكاً للحدود التي يسمح له الطفل بها، وبين أن يكون الشريك متاحاً للطفل. فإذا اقترب الشريك جدا من الطفل بدون أن يسمح له الطفل بذلك فسوف يوجه الطفل كل طاقته لتنظيم المسافة بدلاً من استخدامها في التفاعل نفسه، وبذلك سوف ينقطع تيار التفاعل بين الطفل والشريك. وإذا تحرك قليلاً عن المكان الذي تركه فيه الطفل فسوف يصبح غير متاح وغير موجود بالنسبة له، وبذلك أيضاً لن يستطيع الطفل بناء التنظيم المشترك للمعية، وبالتالي سوف ينقطع تيار التفاعل. ويتضح مما سبق أن الطفل هو الذي يتحكم في التقارب والمسافة وعلينا أن نحترم ذلك.

التفاعل الاجتماعي– التنظيم المشترك للبين ذاتية:

Social interaction. Co-regulation of intersubactivity



شكل (٥)

نموذج العلاقة التالي الذي ركزنا عليه كان النموذج الذي ينظم الحوار dialogue في المعية بين الشخصية interpersonal togetherness ونطلق على هذه العلاقة التفاعل الاجتماعي. وهذه النماذج هي التي يتكون منها التنظيم المشترك للبين الذاتية co-regulate intersubjectivity، ويجب أن تتم في إطار من التناغم، والتبادلية، والاحتواء المتبادل لكلا الشريكين في الآخر وفي نفس الشيء، ونفس الموضوع طوال الوقت.

وبنفس الطريقة عندما ركزنا على التبادلية والمسافة لاحظنا حساسية نسق التنظيم المشترك للبين ذاتية. ولاحظنا أيضاً أن الكفاءة الحدسية للكبار intuitive competence في التفاعل الاجتماعي تؤدي غالباً إلى الخلل وعدم التماثل في التبادلية. وكذلك كفاءة الشريك التفاعلية الحدسية أيضا تؤدي إلى عدم استمرار التفاعل.

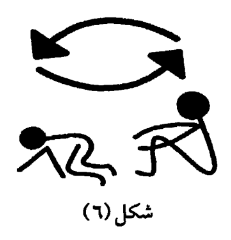
وتتحسن كفاءة الشريك بسرعة عندما يستطيع معرفة متى يحتاج الطفل إلى راحة؟ وكيف تكون هذه الراحة؟ مع ما يطلق عليه الكفاءة التفاعلية الأوتوماتيكية للشريك. عندئذ يصبح الشريك قادراً على استبدال الكفاءة الحدسية بهدف مقصود وهو القدرة على إيجاد التناغم والتبادلية والمحافظة عليهما طوال الوقت.

ويتميز بناء التفاعل الاجتماعي بالأنماط الاجتماعية التي تظهر في تكوين الخبرات والفهم المشترك، ويتم ذلك من خلال الألعاب الاجتماعية Social games.

لقد أصبح من الواضح احتياج الصم المكفوفين خلقياً إلى شركاء مبدعين. وأن يكون الشريك قادراً على تقديم تنويعات وموضوعات جديدة تكون قريبة جداً من حصيلتهم المحدودة repertoire التي لديهم خبرة بها، وتكون إسهامات الشريك فيها متسقة مع إسهامات الطفل. وإذا كان سلوك الشريك مختلفًا كثيراً عما بداخله فسوف يشعر- بصعوبة- بخبرة الانسجام بين الذات والآخر self-other contingency.

ولاحظنا من خبراتنا مع الصم المكفوفين أن التعبيرات الانفعالية التي يمكن قراءتها والإيماءات المرجعية تبزغ في لحظات المحافظة على الاحتواء المشترك. وأدركنا بذلك أن التنظيم المشترك للأحداث المرحة للتفاعل بين الشخصي تدفع النمو التواصلي والمعرفي الوجداني.

التنظيم المشترك للاستكشاف Co-regulation of exploration :



شكل (٦)

لوحظ أثناء مواقف التفاعل الاجتماعي أن الأصم الكفيف من وقت لآخر يصبح منهمكاً في استكشاف وجه أو جسم الشريك، وهذا الاستكشاف يمكن أيضا أن يشمل الأدوات التي تكون جزءا من الشريك مثل نظارة أو أسورة يرتديها الشريك.

لقد استغرق فهم النماذج التي تنظم الاتساق بين أجزاء العناصر في النشاط الاستكشافي للصم المكفوفين وقتاً طويلاً. ولم تكن هذه النماذج واضحة أثناء

استكشاف الطفل للأشخاص الآخرين، أو للأشياء، أو للخصائص المميزة للبيئة الفيزيقية. ومع ذلك فكرنا في أن ما ينهمك فيه الأصم الكفيف تلقائياً يحتمل غالباً أن يحمل عنصراً استكشافياً حتى لو ظهر في صورة لم نستطع التعرف عليها. فمثلا قد نلاحظ سلوكاً غريباً يظهره الطفل ولكن بالنسبة له قد يكون سلوكاً استكشافياً وله معني. ويتميز أيضا هذا الاستكشاف التلقائي بميكانيزم الدوام وهو مختلف تماماً عمّا يمكن توقعه.

من هذا المدخل بدأ التركيز على سلوك الأطفال الصم المكفوفين أثناء الاستكشاف التلقائي، والنظر إلى السلوك الذي كان يعتبر من قبل على أنه سلوك تكراري أو حركات يقصد بها الاستثارة الذاتية على أنه حركات تحتوي غالباً على تنويعات كنا نغفل عنها مما حجب الرؤية عن اكتشاف الخصائص الاستكشافية للسلوك. وبالتدريج اكتشفنا أن الصم المكفوفين خلقياً كانوا غالباً يشيدون صوراً لجزء من البيئة عندما كنا نعتقد من قبل أن هذا السلوك ما هو إلا استثارة ذاتية، عندئذ فهمنا أننا كنا نقتحم بناء الصور الذهنية ونعرقلها، وبذلك كنا نمنع النمو المعرفي بشدة.

وبالتعاون مع عالم النفس النرويجي هارالد مارتنسن Harald Martinsen والذي من ضمن تخصصاته مجال الأطفال المكفوفين، أصبحنا قادرين أخيراً على رؤية النماذج التي يستخدمها الأطفال الصم المكفوفون لبناء الصور الذهنية للأشياء المحيطة.

وبدراسة هذه العمليات لدى الأطفال الصم المكفوفين بدلاً من التشويش عليها وعرقلتها- في فترات نشاط هؤلاء الأطفال في بناء الصور الذهنية- توصلنا إلى دلالات جديدة للتعرف على الإيماءات التلقائية وتفسيرها. وبالتعرف على أصل هذه الإيماءات في العمليات الاستكشافية الجسدية يمكن أن نستجيب لها فيما بعد وكأنها إيماءات تمثيلية (لأن هذه الإيماءات تمثل تفكير الأصم الكفيف جهرياً). أو تعبيرات تواصلية كامنة تشير إلى موضوع معين تم استكشافه من قبل. وأصبح من الواضح

لدينا كيفية اتساق الأنشطة الاستكشافية مع إسهامات الطفل في البناء المشترك للموضوعات المشتركة، والمفردات المشتركة في العلاقات التواصلية.

التقليد الطبيعي والتعبيرات الوجدانية الإيمائية والجسدية :

Natural mimicry and bodily and gestural affective expressions

لقد أصبح من الواضح أن التنظيم المشترك للتقارب، وعمليات الاستكشاف غير المشوهة، والخبرات السارة للبين ذاتية من الأشياء الأساسية لبناء الصم المكفوفين للتعبيرات الإيمائية والانفعالية. وبالتمييز بين اتساق كل من هذه العلاقات، وخصائص هذه التعبيرات استطعنا بالتدريج أن نصل إلى أصل هذه التعبيرات. وتم التوصل إلى أن الأصم الكفيف على الأرجح يستخدم التعبيرات الجسدية، أو الإيمائية لتكرار خبرات خاصة، أو خبرات مشحونة انفعاليا من الحدث.

بمعنى آخر تمكنا من افتراض فروض منطقية عن التعبيرات التي من المحتمل أن يقوم بها الشخص الأصم الكفيف، وبذلك يمكننا توقع ما يمكن أن نلاحظه. وهذا التوقع بالطبع له تأثير على ما نختار أن نلاحظه. وذلك يجعلنا أكثر تحرراً من النظرة المقصورة على الأشكال التقليدية للتعبيرات (الشكل المألوف لتعبيرات الطفل)، ونتيجة لذلك أصبح من الممكن أن ندرج أشكالاً أخرى من التعبيرات كحوامل كامنة للمعني.

فالأصم الكفيف يمكن أن يظهر تعبيرات كامنة أكثر عندما يتم احتواؤه وجدانياً مع المحافظة على انتباهه، وهو أمر يبدو واضحاً أثناء الانتباه اللمسى والجسدي في المواقف التفاعلية. واتضح لنا أن التعبيرات الشخصية للأصم الكفيف لا تظهر جوانب الحدث بالطريقة التي ندركه بها، ولا بالطريقة التي يدركه بها الأصم الكفيف موضوعياً، ولكن هذه التعبيرات تشير إلى جوانب الحدث التي تبين كيف وأين وقعت خبرة هذا الحدث جسديًا ووجدانيًا على الأصم الكفيف؟. وبمعنى آخر

ما هو الانطباع الذي استقبله الأصم الكفيف من هذا الحدث مباشرة على جسده؟(*) وما الشيء المرجعي الذي تكون منه هذا الانطباع؟

ولقد أدركنا أيضاً أن التعبيرات الطبيعية التي يكونها الأصم الكفيف بنفسه أثناء المواقف التفاعلية ذات الدافعية لها وظيفة معرفية وتحمل معنى، حيث إن الانطباعات التي يكون للطفل خبرة بها تخلق صورة ذهنية لهذه الخبرة، وفيما بعد يعبر الأصم الكفيف عن الموقف بتعبيرات طبيعية تعتمد أساساً على انطباعه الجسدي، وإحساسه بالموقف، ويكون لها قصد تواصلي. وبهذه الطريقة فإن هذه التعبيرات يمكن أن تكتسب الوظيفة التواصلية كما اكتسبت الوظيفة المعرفية من قبل، وتصبح بعد ذلك تعبيرات رمزية.

وبينما كنا ندرس هذه الجوانب شاهدنا نموذجا في بناء التعبيرات الجسدية والإيمائية والذي أصبح بالتدريج أكثر رمزية. وفي النماذج الأكثر تقدماً استطعنا ملاحظة أن الأصم الكفيف يستطيع وضع إيماءتين رمزيتين معاً ليستخدمهما في تركيبات مختلفة من المعني. وهذه التركيبات من الإيماءات تتكون من إيماءة شبه رمزية symbol- like gesture مع إيماءة أخرى محددة للمكان spatial or deictic gesture.

(*) أول من اقترح الشفرة التي تؤدي إلى تفسير الإيماءات الجسدية ذات الخصوصية في حياة الفرد هو المدرس السويدي للمكفوفين بريت بيترسون Brit Petterson وذلك أثناء حلقة بحث في أوسلو في (١٩٩١).

الفصل الثالث

البناء المشترك للتواصل

(التفاعل الاجتماعي، التقارب، والاستكشاف)



شكل (٧)

المرحلة الأخيرة من المشروع :

لم يكن واضحاً حتى آخر مرحلة من المشروع أن التفاعل التواصلي يبزغ في شكل تفاوض حول المعني المشترك. وهذه المفاوضات كانت مبنية على محاولات للتفسير من الشريك الراشد. وتتبع المفاوضات بالضبط هذه الإجراءات الأساسية، والتي ربما تحتاج إلى التكرار في البناء المشترك للمفردات المشتركة(*). وهذه الإجراءات كما يلي:

١- يصدر الطفل صوتاً أو حركة ويتعامل معها الشريك وكأنها مبادرة تعبيرية.

٢- يؤكد الشخص الراشد على أنه أدرك الحركة أو الصوت كتعبير(غالبا عن طريق التقليد الفوري).

(*) أسهم عالم النفس النرويجي برتيل بركين Bertil Bjerkan في تحديد التمييز بين الأداء الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي، والأداء التواصلي، والتفاعل التواصلي وعلاقاته بالأشخاص الصم المكفوفين .الأداء الاجتماعي: يقوم الشخص بسلوك اجتماعي ولكنه ليس له معنى لديه. أما التفاعل الاجتماعي: يقوم الشخص بسلوك اجتماعي له معنى لديه. والأداء التواصلي: قدرة الطفل على استخدام تعبير تواصلي بدون توظيفه بشكل تواصلي، مثل ترديد إشارات أو كلمات ولكن بدون أن تستخدم بقصد تواصلي. التفاعل التواصلي: استخدام التعبيرات التواصلية من خلال التفاعل الذي يعطيها معنى.

٣- يقترح الشخص الراشد تفسيراً للطفل (عادة يكون بالتقليد مع توسع بسيط).

٤- يعطي الشخص الراشد الدور للطفل بانتظار قبول أو رفض الطفل للتفسير.

٥- يقبل الطفل أو يرفض التفسير المقترح (ويظهر ذلك عن طريق السلوك الجسدي مثل الابتسام، أو العبوس، أو إعادة الحركة، أو غيرها من التعبيرات).

ولوحظ أن هذه المفاوضات تبني على مدى معرفة الشريك بمركز اهتمام الأصم الكفيف في المواقف السابقة والحالية. وعلى معرفته بالأحداث الخاصة التي تركت انطباعاً معيناً على الأصم الكفيف. وهذه المعرفة تمكن الشريك من أن يشترك في محاولات لتفسير التعبيرات الوجدانية والإيمائية للطفل، وأن يتوقع بعد ذلك أن الطفل بطريقة أو بأخرى سوف يعطي إجابة لمحاولات تفسير الشريك، وسوف يعبر عما إذا كان هذا التفسير قريباً أو بعيداً عن التفسير الصحيح.

من خلال مثل هذه المفاوضات تتحول حصيلة التعبيرات التلقائية بشكل متزايد إلى تعبيرات كامنة ذات معني في المفردات المشتركة. وفي نفس الوقت يستمر التفاوض حول هذه الخبرات من أجل البناء المشترك للموضوعات المشتركة التي تنتج عن الخبرات الذاتية للطفل ولصوره الذهنية ومشاعره. والمفاوضات المبدئية عن هذه الخبرات في العمليات نحو المعنى المشترك تبنى على التعبيرات التلقائية للطفل وذلك كما أشرنا من قبل.

ويمكن أن تتكون حصيلة التعبيرات من الإشارات التقليدية مع تعبيرات كونها الطفل بنفسه. والتي يمكن أن تتكون من تعبيرات إيمائية، ومكانية، وكلامية، وتقليدية، وجسدية، وانفعالية ومن عناصر السلوك.

ويستمر التفاوض حول المفردات المشتركة من خلال البناء المشترك للمعني المشترك حول موضوع بين كلا الشريكين المشتركين والمحتويين في مواقف هنا والآن.

والتفاوض ينظم على شكل محادثات صغيرة. ويحتوي الإطار الذي يبنيه الشخص الراشد للتفسير على عدد محدود من المحادثات التي سوف نحاول توضيحها. وهذه المحادثات أساسية في البناء المشترك للمعني. وتدعم مثل هذه المحادثات التفاوضية في البداية بالأغاني الحركية، وأغاني الأطفال.

التعبيرات ذات الوظيفة الأمرية:

Utterances with an imperative function

في التفاعلات أو المحادثات التي يستخدم فيها الطفل الآخرين كوسيلة لتحقيق رغباته يظهر فيها رغبته في أن يعطيه الشخص الراشد شيئا ما أو يساعده في شيء ما.

وإجراءات تحقيق هذا التفاوض تتم بالطريقة الآتية:

- يؤكد الشريك على أنه أدرك أن الشخص الأصم الكفيف سوف يعبر عن رغبته في شيء ما أو احتياجه للمساعدة في شيء ما.
- يؤكد الشريك على أنه أدرك أن الشخص الأصم الكفيف قد عبر بالفعل عن شيء ما، وأنه أدرك الطريقة التي يعبر بها هذا الشخص عن نفسه.

مثال: موقف بين الشخص الراشد والشخص الأصم الكفيف:

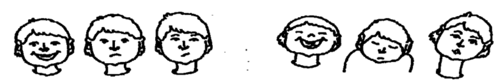
- **الطفل:** يقوم بعمل حركة تشبه الإيماءة أو الإشارة.
- **الراشد:** يقلد الطفل (وبذلك يؤكد على حركة الطفل).
- **الطفل:** يكرر نفس الحركة السابقة.
- **الراشد:** يقول بلغة الإشارة مع الكلام (أنت + تقول + مثل + هذا ؟ ويقلد نفس الحركة مرة أخرى).
- **الطفل:** يقوم بعمل حركة تشبه الإيماءة أو الإشارة.

- **الراشد**: هكذا؟ يقترح تفسيراً ويقوم بالحركة مرة أخرى بطريقة أكثر دقة؟
- **الطفل**: يبتسم (وبذلك يؤكد على التفسير المقترح).
- **الراشد**: نعم+ هكذا، هذا ما تقصده.

وأثناء بعض مواقف التفاوض ربما يطلب الشريك من الشخص الأصم الكفيف أن يكون أكثر دقة في محتوي التعبير، ولكن فقط عندما يكون متأكداً من أنه يستطيع أن يفعل ذلك. ومن المهم التأكيد على ضرورة عدم الضغط على الأصم الكفيف، ولكننا نطلب فقط منه أن يؤدي محتوى التعبير بشكل أكثر دقة(*).

إن كلا من رفض أو تأكيد الأصم الكفيف للتفسير المقترح من الشريك يمكن أن يأخذ عدة صور، فيمكن أن يكون على شكل إبعاد يده عن الشريك، أو تكراره تعبيراً معيناً، أو تشكيل تعبير جديد في التو.

وغالباً ما يعبر الأصم الكفيف عن الرفض أو التأكيد بشكل أكثر وضوحاً مستخدماً التعبيرات الانفعالية أو التقليد بالتعبيرات الجسدية والتي يجب على الشريك أن يتعلم قراءتها عندما لا تكون واضحة من خلال التعبيرات الوجهية.





شكل (٨)

تعبيرات وجهية   تعبيرات جسدية

وبمجرد أن يجد الشريك أن الفهم المشترك قد تحقق يمكنه عندئذٍ أن يستجيب بإعطاء الأصم الكفيف ما يعتقد أنه كان يطلبه، أو يحاول مساعدته على القيام بعمل ما يعتقد أنه كان يرغب في عمله.

(*) يجب أن يكون الشريك أمينا بقدر الإمكان أثناء التفاوض حتى يكون تفاوضاً حقيقيًا.

وتسلسل التفاوض يقع بين أول تعبير يصدر من الأصم الكفيف والفعل النهائي (المساعدة) من الشريك. وبذلك فإن تسلسل التفاوض هو الموقف الذي يتم فيه التكوين المشترك للمعني المشترك(*).

المحادثات ذات الوظائف التقريرية والروائية :

Utterances with Declarative/Narrative functions

تتميز هذه الإسهامات أو التفاعلات والمحادثات بأن الشخص الأصم الكفيف سوف يظهر رغبته في أن يشاركه الشريك في اهتمامه بشيء معين. وبالتحديد سوف ينبه الشريك ويشير لما يريد أن يشاركه الاهتمام به باستخدام إيماءة محددة للمكان localization gesture والتي تشير إلى ما يريد أن يلفت الانتباه إليه.

مثال لذلك: طفل أصم كفيف كان يمسك رأس شريكه بإحدى ذراعيه، وفي نفس الوقت يمد ذراعه الآخر ناحية مكبر صوت تصدر منه موسيقي. وبعد ذلك يضع قبضة يده على أذنه ويكرر ذلك عدة مرات.

ويتم التفاوض حول المعني المشترك في هذه الحالة بتأكيد الشريك على الاتجاه الذي يشير إليه الطفل، والإيماءة على الأذن عدة مرات مع حركات جسدية وصوتية درامية. وهذه الطريقة من التأكيد تلقي الضوء على أن الشريك يشارك الطفل في اهتماماته وخبرته المركزة على ما سمعه هناك من مكبر الصوت. ولتأكيد هذا التفسير أيضاً يمكن أن يقول الشريك للطفل (موسيقى) مع تقليد جسدي أو صوتي لرتم الموسيقى.

(*) إن التركيز على المفاوضات حول المعني المشترك عبارة عن توسع في التعريف التفاعلي للتواصل والذي فسره (B. Bjerkan1996 & 1997)

- لو اقتنع الشريك بأنه يفهم تعبيرات الطفل فسوف يقوم بتقليده بالإضافة إلى تصحيحه الإيجابي مع الوقت (والذي يجب أن يكون شبيهاً جدا لتعبيرات الطفل).أي يقلد الشريك الطفل ثم يؤدي الإشارة الصحيحة. ويجب ألا يطلب الشريك من الطفل أن يقدم إشارات صحيحة، ولكن الفكرة هي أن الشريك يظهر للطفل عزمه على فهم ما في عقله.

المفاوضات حول المعني المبنية على الروتين أو الطقوس :

Negotiations of meaning based in routines or rituals

تتكرر غالباً الأحداث في الحياة اليومية وتأخذ بسهولة شكل الروتين. وينظم الروتين في الذاكرة على شكل نصوص (script). ويشبه النص سجعاً مألوفاً (rhyme) أو قصة تشير إلى تسلسل العناصر في الحدث. والألفة مع الإيقاع أو القصة ينتج عنها سهولة توقع تسلسل معين لعناصر الحدث. وكلما تكرر السلوك كلما أصبح أداء الطفل لهذ السلوك أداءً أوتوماتيكياً. وهذا يعني أن الطفل أصبح لا يحتاج إلى التفكير فيما سوف يفعله أو كيف سيفعله.

ويؤدي السلوك الأوتوماتيكي وتسلسل الأنشطة إلى تكوين التوقع لدى الطفل، ووضع أساس جيد للتفاوض حول المفردات المشتركة. إلا أن كل ذلك يعتمد على الأحداث اليومية التي تم تنظيمها من قبل كنماذج للتفاعل أو ما يمكن أن يسمي ببنيات التفاعل (أنت تفعل هذا، وأنا أفعل هذا، نحن الاثنين نفعل هذا معاً). وعندما يبدأ التفاوض يمكن أن نتفاوض على تسلسل مختلف عن المستخدم من قبل، أو نكرر نشاطًا معينًا أو نسهب فيه. ويمكن أيضاً أن نتفاوض على شيء مختلف تماماً، شيء يفكر فيه الطفل لأنه لم يعد يحتاج إلى التفكير في ما سوف يفعله.

وتوجد عدة مواقف تكون جيدة للتفاوض حول المعني واكتشاف ما في عقل الطفل. وهذه المواقف تؤدي إلى تكوين ما يتوقعه وما يتمناه الطفل أن يحدث، مثل قصص وقت النوم والتي لا تكون عادة عن الذهاب إلى السرير ولكن عن قصص بسيطة نحكيها للطفل، وأيضا مواقف وضع الملابس أو أخذها من دولاب الملابس، وغيرها من مواقف الحياة اليومية.

وإذا تم التخطيط لذلك على نحو صارم جداً فسوف نفقد فرصة التفاوض حول المعنى المشترك أي أن الروتين يجب أن يكون مرناً.

وبالتالي نعتقد أن مواقف الحياة اليومية كمبدأ يجب أن تنظم كبنيات للتفاعل. ويجب أن نستفيد من تلك المواقف في التفاعل لأنها أساس جيد للتفاوض وتحدث كل يوم. وذلك ينطبق على أحداث الحياة اليومية مثل روتين ارتداء وخلع الملابس، تناول الطعام، أو الحركة من مكان مألوف لآخر. وتركيز الشريك يمكن أن يكون إما على شيء محدد جداً في السياق، أو على شيء خارج السياق. ولكن في مواقف تناول الطعام يجب ألا يكون التركيز على تناول الطعام في حد ذاته.

ومن الضروري في المفاوضات أن يطابق الشريك إيماءات الطفل المفردة أو أي تعبير آخر يصدره الطفل على موقف التفاعل الحالي وبذلك لا يقطع أو يشوش على تدفق التفاعل.

وعناصر المحادثة يجب أن تكون ملموسة، ومرجعية، وتؤكد على البعد المكاني الأساسي للمحادثة. وهذا البعد يتم التأكيد عليه في الحوار عن طريق استخدام الإيماءات المكانية localizing gestures (أنت/ أنا).

ويتم التأكيد على تحديد مكان النشاط باستخدام الإيماءات المكانية (هذا الشيء/ وذلك الشيء)، ويتم التأكيد على المحتوى الحركي للنشاط أي الكيفية التي حدث بها النشاط عن طريق استخدام إيماءة تقليد للحركة التي أصدرها الطفل ونقول (هكذا) ونحن نقلد الحركة.

إذا دعت الحاجة إلى استخدام محتويات لغوية أكثر فيجب أن نحرص على ألا يقطع استخدام هذه اللغة الانتباه المتبادل بين الطفل والشريك، أو يؤثر على الرتم، أو تيار التفاعل.

إن استخدام التعبيرات الإيمائية- المحددة للمكان، والتي يقلد فيها الشريك تعبيرات الطفل شائع في كل الأطفال عند الانتقال من المرحلة قبل اللغوية إلى المرحلة اللغوية. وتتطابق مثل هذه التعبيرات مع الإيماءات التي يكونها ويستخدمها الأطفال الصم المكفوفون بأنفسهم.

ومن المهم أن يمثل الشريك التفاعل الحالي درامياً أثناء المحادثة بطريقة تتسق مع توقع الطفل وتتوسع فيه، وتتسق مع أي تقلبات وجدانية في مزاج الطفل. ويبدو أن هذه الدراما التي يقوم بها الشريك تزيد من شغف الطفل في محاولاته للتحكم، وتزيد من سعادة الطفل لإحساسه بخبرة السيطرة أكثر وأكثر.

وتتدعم المفاوضات حول المفردات المشتركة والمعني المشترك في مواقف الروتين مبدئياً عن طريق التقليد المتبادل. وذلك عندما يستجيب الشخص الراشد لسلوك واحد يؤديه الطفل مؤكداً في استجابته على العنصر الإيمائي المأخوذ من حصيلة الطفل.

وفيما بعد يمكن أن تحدث المفاوضات بالطريقة التالية:

إذا كان الطفل يفكر في أن يخلع قبعته، فمن الممكن أن يرفع يده اليمنى إلى رأسه. وقد يفعل الطفل ذلك لأنه يتوقع أن الشريك سوف يساعده في خلع القبعة. وبدلاً من مساعدة الشريك للطفل في خلع القبعة على الفور بدون أي تفاعل، يجب أن يحاول وضع تسلسل إيمائي لتفسير حركة الطفل داخل موقف تفاعلي، وأن يحصل على الانتباه اللمسي للأصم الكفيف. ويتم ذلك بأن تنزلق يد الشريك اليمنى (اليد المتحدثة) تحت اليد اليسرى (اليد المستمعة) للطفل الأصم الكفيف، وفي نفس الوقت يضع الشريك يده اليسرى (المستمعة) برفق فوق يد الطفل اليمنى (المتحدثة) وبهذه الطريقة يعلن الشريك للطفل عن بدء الحوار في التفاعل الحالي عن القبعة. ثم يقلد الشريك الطفل بأن يلمس رأسه هو نفسه مثلما فعل الطفل، ثم يلمس قبعة الطفل وهو يقوم بعمل إيماءة (هذه)، فإذا رفع الطفل يده فوق رأسه مرة أخرى فعندئذ يتبع الشريك بلطف الحركة بيده اليسرى (المستمعة) ويؤكد على الوظيفة الجديدة للحركة بيده اليمنى (المتحدثة) على رأسه هو نفسه ثم على رأس الطفل أيضا.

إن تحويل عنصر في سلوك معين إلى عنصر رمزي يحدث عندما يغير الراشد من الأسلوب الذي يفسر ويستجيب به لسلوك الطفل. ولقد تم تشييد هذا النموذج من الحوار أو أسلوب شبه المحادثة لتحقيق المعية من قبل كأسلوب في تنظيم الألعاب

الاجتماعية، وذلك هو الذي جعل من الممكن تقديم تسلسلات من شبه المحادثة conversation- like sequences في التفسير أثناء التفاعل بعد ذلك. وذلك (ما تم تأسيسه في الألعاب الاجتماعية) لو لم يكن قد حدث من قبل فإن المفاوضات المقدمة حول المعني والتي تشبه المحادثة كانت سوف تؤدي بسهولة إلى تعطيل التفاعل. وفي البداية يجب ألا يكون التفاوض على ما يريده أو يحتاجه الأصم الكفيف، ولكن يكون حول الموضوع المشترك في المحادثة. وذلك كما أشرنا في المثال السابق (هذه) وتعني القبعة، وتكون هي الموضوع المشترك.

وكما في المثال عن القبعة يمكن أن تغير توقع الطفل في الحصول على المساعدة أثناء ارتداء الملابس مثلاً مع السوستة، والأزرار، والأحذية عن طريق تغيير استجاباتك. وبهذه الطريقة تغير عناصر النشاط إلى تعبيرات إيمائية تشير إلى شيء ما داخل موضوع مشترك.

ولقد رأينا أن الأطفال الصم المكفوفين في مثل هذه المواقف يمكنهم أيضا أن يبتكروا تعبيرات تشبه الإشارات sign- like expressions تمثل الانطباع الجسدي لشيء ما حدث على أجسادهم.

على سبيل المثال: نفترض أن طفلا قد شعر بسقوط الحذاء من رجله، فربما يعبر عن ذلك بيديه عن طريق حركة تعكس انطباعه الجسدي عن ذلك مثل لمس رجله مكان الحذاء، وانزلاق يده من فوق رجله.

وأثناء مثل هذه العملية حيث يتم ابتكار انطباع شبه الإشارة باليد sign- like impression نري حركة محددة واضحة يصدرها الطفل في نفس الوقت وكأن الحذاء سقط بالفعل. وذلك يبدو كما لو كان الطفل يعبر عن الانطباع الجسدي الذي كان مسيطراً على صورته الذهنية.

وهذا الأسلوب من التفكير يساعد الشريك على فهم ما تعبر عنه هذه الإيماءات. وفي هذه الحالة فإن ما يتم التعبير عنه ربما يكون انطباعًا جسديًا واضحًا عن شيء محدد في الحدث (أي تعبير عن أكثر شيء أحس به). وذلك يبدو كما لو

كانت هذه الانطباعات أولاً وأخيراً عبارة عن إيماءات تفكير thinking gestures أو تعبيرات عن الصور الذهنية. وهذه الإيماءات لا يجب بالضرورة أن تكون موجهة للراشد، ولذلك ليس من المناسب دائماً أن نستجيب لهذه الإيماءات عندما يصدرها الطفل؛ لأننا بذلك نقطع تكوين الصور الذهنية مما يؤدي إلى تعطيل التواصل.

وبعض الصم المكفوفين يمكنه استخدام إيماءات التفكير كإيماءات تواصلية، ومثال ذلك أن يرغب الأصم الكفيف في إخبار شخص ما عن الحذاء مثلاً. ومن جانب آخر منهم من يستخدم إشارات الشريك أو عناصر من أفعاله لنفس المحتوي الذي كان في إشارات التفكير الخاصة به. وذلك يبدو كما لو كان بعضهم يقوم بعمل تمييز بين الكلام مع نفسه والكلام مع أشخاص آخرين. وتتضح حاجة الأصم الكفيف إلى التفاوض عن مفردات مشتركة إذا حاول أن يعرفنا ما بداخله بطرق متنوعة.

ولقد وجدنا من الأفضل أن نضع أولويات للتفاوض حول تعبيرات جديدة ولكنها أوسع وتغير المعني تبعاً للسياق بدلاً من التفاوض حول عنصر واحد من المعني في المرة الواحدة. ونعني بذلك أن التعبيرات (هذا) و (مثل هذا) تكون أكثر اتساقا مع الأسلوب الذي يعبر به الصم المكفوفون عن صورهم الذاتية. وهذا ربما يكون السبب في أن التوسع في التعبيرات يمكن أن يشيد أساساً جيداً للمفردات المشتركة التي نتفاوض حولها مع الأصم الكفيف. والإشارات المخصصة للأفعال والأسماء يمكن أن تكون أكثر صعوبة في التفاوض بنفس الأسلوب.

وفي البداية يحاول الشريك أن يظهر للأصم الكفيف بأنه ينوي أن يؤكد ويفهم كل تعبيراته، وينتج عن هذا أن الطفل يثابر لكي يفهمك. وبهذه الطريقة يخبر الشريك الطفل بأن كل شيء يعبر عنه الطفل كمبدأ هو تعبير له دلالة اجتماعية وله معني، وهذا أيضا بالنسبة للتعبيرات التي لا تكون موجهة للشريك. وفي نفس الوقت يؤكد الشريك دائماً على رغبته في فهم الأصم الكفيف، وبذلك ليس من المهم مبدئياً أن نفهم ما يعنيه الطفل بسرعة. والشيء الأكثر أهمية لبناء معني مشترك هو أن يتعلم

الطفل أن الفهم المشترك يحدث في المواقف المختلفة عندما يتفاوض الشريك حول معني مشترك وحول مفردة مشتركة.

وأولاً وقبل أي شيء فإن الشيء الأكثر أهمية للأصم الكفيف هو أن يكون لديه خبرة بأن الشريك يهتم بتعبيراته، وأفكاره، ومشاعره، حتى إذا لم يحقق دائما فهماً مشتركًا مع شريكه.

أماكن الأنشطة :

لقد رأينا أن الأفراد الصم المكفوفين يربطون الروتين مع الأماكن الحقيقية التي يحدث فيها الروتين عادة. وعلي سبيل المثال لقد رأينا طفلا يتكلم مع نفسه عن كل عناصر الروتين مستخدماً إيماءات جسدية لتحديد المكان localization gestures، وحدث هذا عندما كان يقف على حوض كبير في المدرسة. وكلام الطفل مع نفسه حدث كالتالي:

الملاحظة: يمد الطفل يده.

التعبير الإيمائي: هناك.

التفسير: سوف أذهب هناك لأخذ فوطة.

الملاحظة: يدعك الطفل يده حول بعضها.

التعبير الإيمائي: مثل ذلك.

التفسير: ثم أذهب لأغسل يدي.

الملاحظة: يحرك الطفل فمه.

التعبير الإيمائي: هذا هنا.

التفسير: ثم أذهب لأغسل أسناني.

هذا النوع من الملاحظة يؤكد أن الطفل يتذكر عناصر الروتين. وتبين لنا التعبيرات الإيمائية الطريقة التي يتذكر بها الطفل المحتويات الرئيسية للروتين. وتوضح في نفس الوقت أيضاً كيف يجهز الطفل نفسه ذهنياً لما سوف يحدث. وإذا لاحظ الشريك ذلك فيمكنه قبل بداية الروتين معاً أن يخبر الطفل بما سوف يحدث مستخدماً نفس حصيلة التعبيرات تقريباً التي شاهد الطفل يستخدمها من قبل. وبهذه الطريقة يتجنب الشريك محاولة التواصل مع الطفل بشكل لا يستطيع الطفل فهمه. وفي نفس الوقت يتم التأكيد على طريقة الطفل في التفكير، وعلى أشكال تعبيراته بنفس الطريقة التي يستخدمها بها الشريك. وبمعنى آخر يكون لدي الشريكين مفردات مشتركة في هذه التركيبة من المعني.

كيف نكتشف ما يفكر فيه الأصم الكفيف؟

في المواقف التي يجهز فيها الطفل نفسه من خلال المونولوج- أي الكلام مع نفسه- يجب على الشريك عدم التدخل بتعريف الطفل بأنه يستطيع أن يخبره عما يفكر فيه؛ وذلك لأن الطفل يكون مشغولا بالتفكير فيما يحدث، وعندما يتدخل الشريك أثناء التفكير يقطع على الطفل تفكيره.

ومن جانب آخر يجب على الشريك أن يستخدم ملاحظاته ليتعلم كيف يستطيع أن يتحدث بطريقة تتيح له فرصة الوصول إلى عقل الطفل باستخدام تعبيرات الطفل الخاصة بطريقة أكثر فعالية وذات معني (وبهذه الطريقة يأخذ من حصيلة أو ذخيرة الطفل) .

وبهذا الأسلوب يمكن أثناء المحادثة الإخبارية informative conversation أن يتم التفاوض حول معني مشترك لأشياء لم يسبق التفاوض حولها.

وما يحدث هو أن الشريك يستخدم ملاحظاته عن إيماءات التفكير ليتعرف من خلالها على أشكال تعبيرات الطفل، ويتعلم من خلالها أن يسهم في المفاوضات مكوناً مفردات مشابهة لهذه الإيماءات.

وإذا أخبر الشريك الطفل عن شيء بنفس الطريقة التي يعبر بها الطفل عن أفكاره تقريباً فسوف يستطيع الطفل أن يستجيب لإسهامات الشريك الإخبارية informative contribution عن طريق تقليد العناصر الضرورية له.

مثال لذلك عندما تحاول الأم أن تخبر الطفل من خلال الإشارات بأنهم سوف يذهبون بالسيارة إلى محل الفطائر لتناول الطعام فيكون الحوار كالتالي.

الأم: تقوم بعمل إشارات (أنت، أنا، أخوك، بابا، يسوق السيارة، بيت كبير، نأكل فطير).

الطفل: يقوم بعمل إشارات (قيادة السيارة، آكل الفطير).

الأم: تقوم بعمل إشارة (أولا، أنت، تلبس الجاكيت).

التفسير: أولاً يجب أن تلبس الجاكيت.

الطفل: يمد يده.

إن المفاوضات في المناقشات عن أحداث بعيدة خارج نطاق هنا والآن Outside here and now يمكن أن تدمج أكثر من نص script في معني قد تم التفاوض عليه من قبل.

ويستطيع الأطفال الصم المكفوفون- بنفس الطريقة مثل باقي الأطفال- تمثيل مسلسلات كاملة للأحداث باستخدام إشارة واحدة مفردة أو إيماءة واحدة مفردة. وفي نفس الوقت يمكن أن تمثل الإيماءة أو الإشارة أحداثاً مختلفة كان له خبرة بها. فعلي سبيل المثال عندما يصدر الطفل إشارة لتناول الطعام فإن المعني لا يقتصر على ما تفترضه القواعد اللغوية المعتادة. ولكن يتحدد المعنى بالنسبة للطفل بالطريقة التي يصنف بها خبراته المتشابهة. وفي هذا المثال يعتمد المعنى أيضاً على كيفية استخدام إشارة الطعام أو كيفية دمجها في هذه الخبرة. ونفس الحالة عندما يقوم الطفل بعمل إشارة (قيادة السيارة) فالمعني هنا ليس مقصوراً على قيادة السيارة بالفهم الحرفي للجملة.

وعندما يستخدم الطفل تلقائيًا إشارة الطعام أو إشارة قيادة السيارة كتعبيرات مفردة، يمكن أن يكون ذلك تمثيلا لفئة كاملة من الخبرات. كل هذه الخبرات تميزت بإشارة قيادة السيارة، كما استخدمها الشريك وكان يركز عليها ثم استخدمها الطفل. ثم بعد ذلك يستخدم الطفل الإشارة ليعبر بها عن أي تنويع في الخبرات التي تكون في إطار مجموعة الخبرات المرتبطة بقيادة السيارة أو ركوب السيارة. وهذه المجموعة يمكن أن تشمل حتى الخبرات التي لا تمت لقيادة أو ركوب السيارة بصلة، ولكنها من وجهة نظر الطفل تشابه الخبرات المرتبطة بقيادة السيارة أو ركوبها.

وتعبيرات الطفل الشخصية إما أن تظهر على شكل إشارات تفكير thinking sign (حيث يتخيل الطفل خبرة موقف من حدث معين مر به ويفكر فيه بصوت عال)، أو أن تكون على شكل إشارات مباشرة directed signs (حيث تكون الصورة الذهنية عبارة عن مقترحات لموضوع في المناقشة).

وكما أشرنا من قبل من الضروري جمع الإشارات والإيماءات التي تظهر لتوظيفها كإيماءات أو إشارات تفكير للطفل. وهذه الإشارات أو الإيماءات يمكن النظر إليها كمكونات أساسية للمعنى مبنية على خبرة معينة وتستخدم في المحادثات حول الأحداث البعيدة distal events. والأحداث البعيدة هي أحداث يتذكر فيها الطفل مواقف حدثت من قبل، أو أحداث يتوقع الطفل أن تحدث خارج نطاق مواقف هنا والآن. وأغلب المحادثات البسيطة حول الأحداث البعيدة هي المحادثات التي يخبر فيها الشريك الطفل الأصم الكفيف عن شيء معين سوف يقومون بعمله خارج نطاق الروتين المتوقع.

كيف يستطيع الأصم الكفيف فهم ما نتحدث عنه؟

لقد أشرنا من قبل على سبيل المثال إلى أمًا كانت تخبر طفلها بالإشارات عن أنهم بعد المدرسة سيفعلون شيئاً ما معروفاً ولكنه مختلف قليلاً.

الأم: أنت، أنا، الوالد، الأخ، الكلب، القيادة، بيت كبير، أكل الكعك.

وتبني الطريقة التي تخبر بها الأم طفلها- إلى درجة كبيرة- على معرفتها بعناصر المعني المشتركة لديها ولدى طفلها. وفي هذا الوقت يعتبر كل من (القيادة، الأكل، الكعك) عناصر لمعني تم التفاوض عليه، وتبدو وكأنها تعبيرات تشبه الإشارة sign- like expressions كثيرة التكرار في حصيلة الطفل التلقائية spontaneous repertoire . والإشارات غالباً ما تستخدم كلها معاً كإشارات تفكير مع التعبيرات الوجهية الظاهرة المنعكسة Open reflective facial expression. ويمكن أن يرجع أصل كل إشارة من هذه الإشارات إلى مواقف مختلفة كانت جزءًا من مشاهد معينة. ويفترض أن الطفل في محاولاته لفهم ما تقوله الأم من إيماءات وإشارات يستدعي سلسلة من الصور الذهنية المشابهة لهذا الموقف (أي بين الموقف الحالي وموقف سابق يشبهه). ويمكن أن نتخيل الأسلوب الذي يحاول الطفل الفهم من خلاله كالمرور عبر شريط كارتون مكون من صور جسدية وانفعالية. وبمعنى آخر فإن الطفل يتذكر سلسلة من الصور والأحاسيس لخبرات مر بها كشريط أو كسلسلة من الكارتون ثم يطابق هذه الصور المكونة لديه بما تقوله الأم بالإيماءات أو بالإشارات أو بالكلام، ويربط بينهما بمطابقة حصيلة الإشارات أو الكلمات التي لديه باللغة التي تستخدمها الأم معه.

وفي المثال السابق بعدما أنصت الطفل لمسياً للمعلومات المستقبلة من الأم، سحب يده من يد الأم ثم بدأ في التفكير، وظل واقفاً أمام الأم ثم رفع رأسه بطريقة تشير إلى أنه لم يعد يوجه الكلام نحو أمه. ثم ابتسم ابتسامة خفيفة ثم كرر لنفسه بعض إشارات الأم (القيادة، الأكل، الكعك). ومن استجابة الطفل نستطيع أن نقول إنه تمكن من فهم أنهم سيسافرون إلى مكان ما، ومن بين الأشياء التي سوف يقومون بها الذهاب لأكل شيء ما جيد، وربما يكون الكعك. وكان من الواضح أيضاً أنه كان سعيداً جداً عندما أخبروه بذلك.

العناصر المتممة للمعني supplementary components of meaning :

في الفقرة السابقة كان الطفل قادراً على وضع عناصر منفصلة من المعنى معاً لتكوين معني واحد مركب.

وذلك نتيجة أن كل عنصر من عناصر المعني قد تم التفاوض عليه سابقاً. وفي هذه الحالة كان من التنويعات المناسبة أن أضافت الأم إشارات أكثر من الإشارات التي تم التفاوض عليها من قبل (مثل إضافة كلمة كلب). ولقد فعلت الأم ذلك لأن العناصر المتممة للمعنى لن تغير المعني الذي يمكن أن يستدعيه الطفل .

تعطيل التفاوض وكيفية إصلاحه :

Disruptions of negotiation and their repair

في حالات أخرى عندما تحتوي المعلومات التي نقدمها على عناصر يمكن أن تغير المعني الذي سوف يستدعيه الطفل لاحظنا ظهور سوء فهم وتشويش في المفاوضات التي يتم فيها التوسع في المعنى المشترك، ويصبح هذا التشويش في المفاوضات حول المعني المشترك مفهوماً عندما نفترض أن الإشارة الأولي التي قدمت للطفل قد وجهت تفكيره إلى اتجاه معين. وبالتالي فإن كل الإشارات التالية لا يمكن أن تكون من نفس النوع لأنها تختلف من حيث الموضوع عمّا بدأ الطفل في تخيله أثناء تقديم الإشارة الأولي.

ومن السهل تجنب مثل هذه الاضطرابات في التفاوض عندما نفهم أن ما يعتبر بالنسبة للراشد إشارة لغوية تكون معني عند اجتماعها مع إشارات لغوية أخرى، ربما تكون بالنسبة للطفل عبارة عن حلقة واحدة من حلقات سلسلة الصور الذهنية One chain of mental images. وفي هذه السلسلة يمكن أن تمثل إشارة واحدة مفردة نوعا من عناصر المعنى قائما بذاته في الأساس؛ وذلك لأنها تمثل بالنسبة للطفل سلسلة من الأحداث التي كان له خبرة بها.

لقد اتضح لنا أن تعطيل التفاوض يظهر بسهولة عندما تكون حصيلة الطفل من التعبيرات التلقائية تحتوي أيضاً على إيماءات شبه إشارة sign-like gesture. ويمكن أن نخطئ بسهولة إذا اعتقدنا أن الطفل يستخدم الإشارات كما نستخدم نحن الكلمات. ويجب أن ندرك أنه يستخدم الإشارات كإيماءات تشير إلى صور تتكون من

بنيات. ولكن المعني بالنسبة للطفل سوف يتأثر بدرجة كبيرة باتساق مواقف هنا والآن أكثر من تأثره بالمعنى اللغوي للإشارات. فمثلا لو تكلمنا مع الطفل عن شيء موجود في مواقف هنا والآن، فهذا أسهل وأوضح من أن نتحدث معه عن شيء غير موجود.

وفيما يلي مثال يوضح تعطيل التفاوض:

اتخذت إحدى الأمهات وطفلها وضع المحادثة، وكانت موضوعات هذه المحادثة مرتجلة. وكلما كانت الموضوعات مشتركة البناء مرتجلة كانت نسبة خطورة تعطيل المفاوضات أعلى. وفي نفس الوقت يرتفع جداً تأثير التعلم عندما ينجح بالفعل البناء المشترك لموضوعات مشتركة جديدة بدون وجود أي هاديات من الروتين. وإذا ظهر أي تعطيل في التفاوض يجب على الشريك أن يحاول إصلاح التفاوض.

تقول الأم بالإشارات: (أمس، أنت، أنا، الجد، خرجنا في مركب، نأكل بسكويت).

الطفل: يقلد إشارة تشبه إشارة الأم للطعام.

الأم تستمر: نأكل بسكويت.

الطفل: يقبل أمه من فمها.

الأم: تقبل الطفل أيضاً.

والطفل في هذا المثال لم يفهم ما تقصده الأم، ولكنه فهم أن الأم تلعب معه وتريده أن يقبلها؛ ولذلك قبلها من فمها، وهذه المحادثة عن (أمس، وأكل البسكويت) لم تنجح. ولذلك بدأت الأم وطفلها في تحية روتينية مع تقبيل متبادل تحول بالتدريج إلى تفاعل ومحادثة عن: من يقبل من، وأين يقبله.

وما سبق يتسق مع المبادئ الأساسية لتعليم الصم المكفوفين والتي من ضمنها متابعة اهتمام الطفل. وهنا كانت الأم تريد التحدث عن شيء ولكن الطفل فهم شيئاً آخر، فتتبعت الأم اهتمام الطفل؛ لأن الأولوية لديها هي استمرار المحادثة وليس توصيل معلومة معينة للطفل.

وكان من الواضح أن الطفل قد توقع من إشارات الأم أنه يجب عليه عند مقابلتها أن يبدأ عادة بالتحية الروتينية. وخمن الطفل أن إشارة الطعام في هذا الموقف على أنها قبلة kiss وهي تمثل تحية روتينية لهذين الشخصين. وتنبهت الأم إلى أن طفلها لم يفهمها وتصرفت بحكمة بالتوسع في التواصل حول موضوع: كل منا يقبل الآخر هنا في الفم وهنا على الخد، أي اللعب مع المحادثة، وبالتدريج اشتركت خالة الطفل في اللعب وفي المحادثة المليئة بالضحك، والإيماءات المصاحبة لها.

وعندما ورد في ذهن الأم موضوع القبلات تغير الحديث إلى لعب مصاحب بمحادثة إيمائية، وتكرارات كثيرة جداً، وتنويعات اتضحت في الإيماءات الشخصية، والمكانية الأساسية (أنت، أنا، هنا، هناك).

وموضوع التقبيل الذي جذب انتباه الطفل لوقت طويل وكان متسقاً مع فهمه لما اقترحت الأم عمله، كان موضوعاً عبقرياً للتفاوض حول مفردات مشتركة ومعنى مشترك.

المفاوضات حول المعنى المبنية على ألعاب جسدية وأغاني الأطفال :

Negotiations of meaning based on body games and nursery rhymes

يمكن أن تستخدم الألعاب الجسدية وأغاني الأطفال بنفس الطريقة كمواقف يومية للتفاوض على مفردات مشتركة ومعنى مشترك. ويرجع هذا إلى حقيقة أنها تنظم في شكل بنيات حوار dialogue formats .

وبالطبع فإن انتقال الإيقاع والمتطلبات الأساسية الجوهرية للمعنى إلى اللمس والحركة يعتبر مطلبًا مبدئيًا. وفي العديد من الحالات تتكون كثير من أغاني الأطفال من الحركات والعناصر الإيقاعية اللمسية. ولو كان هذا هو الحال فمن السهل تقريباً أن تتحول هذه الأغاني وتتغير في الشكل؛ ولذلك يتم إدراك العناصر الأساسية فيها من خلال اللمس والحركة .

وينطبق ذلك على مثل هذه الأغاني (العنكبوت النونو طلع فوق الشجرة). ومثل هذه الألعاب لها ما نطلق عليه بالبناء الروائي narrative structure. وهذا يعني أن أغاني الأطفال تركب من بناء يرتفع حتى يصل إلى الذروة climax ، ثم يهبط عند آخر عنصر في الأغنية. أي أنها تكون على شكل منحنى له قمة ثم ينزل إلى أسفل. ولقد لاحظنا في الكثير من الحالات أنه ربما يوجد عنصر مختلف تماماً عن عنصر آخر مبهج لنا يسبب المزيد من المتعة والإثارة للطفل الأصم الكفيف. وعلي سبيل المثال في النرويج لاحظنا أن الحركة الأخيرة على رأس الطفل في أغنية العنكبوت النونو هي الحركة التي يصدرها الطفل كتمثيل لكل الأغنية representation of the whole game وكتعبير عن رغبته في تكرارها مرة أخرى. بينما العنصر الأكثر إثارة عند الأطفال الدنماركيين هو المطر؛ ولذلك يستخدمون هذه الحركة كتعبير عن هذه الأغنية. وفي كلتا الحالتين فإن أكثر عنصر سوف يتذكره الطفل سيصبح هو التعبير الذي سوف يمثل به الأغنية ككل.

ويمكننا أن نتوقع إذا ما كان الطفل الأصم الكفيف يستمتع بالألعاب الجسدية، أو بأغاني الأطفال عندما يتذكر عنصراً ما منها، ويستخدمه كتمثيل لهذه اللعبة.

ومثال آخر جيد لذلك قد تمت ملاحظته لطفل أصم كفيف مع أمه أثناء غناء أغنية (نلف نلف حول الحديقة round and round the garden) وهي تشبه في الثقافة المصرية أغنية (البيضة واللي شواها)، في هذه الأغنية العنصر الأول للحركة هو أن تلف الأم إصبعها في حركة دائرية داخل راحة يد الطفل، ثم تستمر الأم في القيام بضغط شديد صاعد على ذراع الطفل، وتنتهي اللعبة بأن تدغدغ الطفل تحت إبطه، وقبل أن تدغدغه تتردد للحظة حتى تبني توقعا للحركة التالية لدي الطفل وتخلق بهجة المفاجأة. يصرخ الطفل بفرح عندما تصل الأم إلى ذروة اللعبة. ثم بعد ذلك يمد يده وهي مفتوحة لأمه، وتستجيب الأم لمسيًّا بلمس الطفل وتقول له (هنا)، وتسأل بعمل نفس الحركة الدائرية في راحة يده (هل هذه هي اللعبة التي تريدها؟)، ويستمر الطفل في مد راحة يده كأنه يقول نعم (هي هذه اللعبة). وبذلك

تقوم الأم بالتفاوض حول المعني والتوسع مع الطفل في المعني وبعد ذلك تكرر الأم الأغنية مرة أخري. يصرخ الطفل بفرحة ويمد يده مرة أخري وتقول الأم (هنا وهي تخبط على راحة يد الطفل). فيمد الطفل راحة يده مؤكداً، ويلمس ذراعه على المكان الذي ضغطت عليه الأم كأنه يقول (نعم هذه اللعبة هنا وهنا وهنا)، هذه هي اللعبة التي أريد أن ألعبها مرة أخرى. ويستمر اللعب لفترة وبعد ذلك يصبح الطفل هادئاً ويذوي ذراعه على جسده. وتتبع الأم تحول مركز انتباهه، وتستجيب لمسياً بلمس إبط طفلها وتقول (هنا) وبعد ذلك تكرر الأغنية مرة أخري.

هذا المثال يعرض لنا كيفية البناء المشترك للإيماءات الجسدية المحددة للمكان bodily localizing gestures على أساس أغاني الأطفال التقليدية. ومن المهم ملاحظة أن الأم كانت تستجيب لتحديد الطفل للمكان، وتتروي وتتباطأ في عناصر مختلفة من الأغنية وخصوصا العناصر الأولي والأخيرة كما لو كانت إيماءة محددة للمكان تقريرية ووسيلية declarative and an instrumental localization gestures .

وهذا يعني أن الأم تستجيب كما لو كان قد قال لها الطفل على المكان المحدد على جسده الذي يمثل خبرة الإحساس بالفرحة، وبهذا الفعل كأنه يقول (هذا المكان) الذي يريد أن تتكرر نفس الخبرة عليه مرة أخري (أمرية imperative). وإذا كررت الأم الأغنية فقط بدون التأكيد بحركة (هنا، هل هذه التي تريدها مرة أخرى) ربما تفقد الوظيفة التقريرية، وفي ذلك الوقت ربما لا يكون هناك تفاوض حول معنى مشترك. وهذه المفاوضة مبنية على الإيماءات محددة المكان.

ويوضح هذا المثال مرة أخرى أن عناصر التفاوض تتمثل من خلال عنصر يدخله الشخص الراشد (العنصر المدخل هو التنويعات)، حيث إن مد اليد المستمر من الطفل أو إيماءة تحديد المكان تمثل بالتدريج تأكيدًا للموقف.

ومن الواضح في هذا المثال أنه من نوع (كما لو كان تفاوض as if negotiation) والذي يحتوي على عناصر متعددة التفسيرات، وتتغير صفاته بالتدريج، ويكتسب شكلاً أوضح للتفاوض.

طقوس التحية كمصدر للتفاوض حول المعني :

Greetings rituals as a source of negotiations of meaning

بنفس الطريقة التي تحدث بها المفاوضات حول المعنى أثناء التفاعل في الحياة اليومية، وأثناء الألعاب الجسدية، وأغاني الأطفال يمكن أيضا أن تحدث أثناء تشييد طقوس التحية greeting rituals.

لقد لاحظنا أن الأطفال الصم المكفوفين يشاركون في بناء طقوس التحية مع أمهاتهم، وآبائهم، والأشخاص الآخرين بنفس الطريقة مثل باقي الأطفال. وطقوس التحية هذه لها أهمية وجدانية لديهم.

وفي طقوس التحية يمكن أن تظهر إيماءات تشبه الإشارة للأب والأم، ولكن يمكن أن توجد أيضا عناصر أخري في طقوس التحية تشير إلى أن الشخص قد تمت تحيته. وهذه العناصر يمكن أن تنتج من لمسة على مكان ما على جسد الشريك وتترك علامة مميزة في ذهن الأصم الكفيف. وهذه العلامات يمكن أن تنتج من لمس الأصم الكفيف لخاتم، أو أسورة، أو عقد، أو نظارة يرتديها الشريك. ومن الضروري أن نعرف أن الإيماءات أو الإشارات التي تتكون أثناء طقوس التحية يتم التفاوض عليها لترك علامة مميزة لشخص معين مهم لدي الطفل.

وإيماءات شبه الإشارة للأم أو للأب عادة يكون من السهل التعرف عليها. ومن المهم أن نتعرف على التعبيرات الجسدية واللمسية التي تشبه الإشارات والتي تمثل شخصاً معيناً مهماً بالنسبة للطفل.

ولقد لاحظنا أن الطفل الأصم الكفيف يحب أن يتحاور عن خبراته المرتبطة بأشخاص معينين مهمين بالنسبة له أكثر من أي شيء، وغالباً لا يكون هؤلاء الأشخاص من الذين يقابلهم الطفل أثناء وقت المدرسة ولكنهم بالأحرى من أعضاء الأسرة الآخرين أو من الأقارب.

مثال:

أثناء إجازة نهاية العام من المدرسة زار طفل بلداً أجنبياً مع أسرته. وكان يتمشي في مكان غريب بمفرده وهو يفكر. وكان يصعد السلالم بينما كان والده بالصدفة يصور ذلك بكاميرا الفيديو. وأثناء صعوده السلم قام الطفل بعمل حركة على رأسه وكأنه يمشط شعره وأصابعه مفرودة. وقد درسنا هذه المبادرات التعبيرية للطفل عند اشتراكه في المعية مع أشخاص آخرين، واستطعنا مع مقدمي الرعاية له أن نستنتج أنه كان يفكر بهذه الحركة في إحدى صديقاته في المدرسة. وذلك لأنه يعرفها بهذه الحركة لأنها كانت تستخدمها دائما عندما تقدم نفسها له.

ولنرجع مرة أخرى إلى حقيقة أن الأطفال والآباء دائما يقومون بعمل بناء مشترك لطقوس التحية. وفي طقوس التحية هذه يكون لدي الوالدين دائماً دافعية قوية ليعرف كل منهما نفسه للطفل بأنه الأب أو الأم على التوالي؛ ولذلك لا تعني إشارة أو كلمة «الأم» و «الأب» بالنسبة للطفل نفس المعنى كما نفكر نحن فيه، ولكنها تمثل الخبرة الكلية للوجود مع الأب أو الأم. ومن الضروري أن يكون لدينا وعي بأن هذه المعية انفعالية وهامة للطفل إلى أبعد حد، ولذلك تخلق معظم الموضوعات التي لها دافعية للمحادثات بين الأفراد الصم المكفوفين ومقدمي الرعاية لهم.

ومثال لما سبق: فتاة صماء كفيفة كانت مع مدرسها في المدرسة. وكانت تقوم بعمل بعض الأنشطة الروتينية في الصباح تتضمن ارتداء المعين السمعي، وأثناء الروتين الأوتوماتيكي للتفاعل أشارت الفتاة بإيماءات محددة للمكان إلى المكان المفترض أن توجد فيه المعينات السمعية، وأثناء ذلك قامت بعمل إشارة الأم. واستطاع المدرس التعرف على هذه الإشارة. ولم يكن يعرف بالضبط ما الشيء الذي تفكر فيه هذه الفتاة ويرتبط بأمها، ولكنه أعتقد أنها تحب أمها وتفتقدها؛ ولذلك فهي تفكر فيها. وكانت الفتاة قد وصلت للتو إلى المدرسة من المنزل، ثم دارت هذه المحادثة بينها وبين المدرس:

البنت: ماما.

المدرس: (ماما، بتفكري، ماما، أنت)، (ماما حلوة) ومثل ذلك بطريقة درامية إيجابية. (ماما شاطرة). ماما، أنت، أكل الخبز معاً.

الترجمة: أنت تناولت طعام الإفطار مع والدتك اليوم.

الفتاة: تبتسم.

وهذا المثال كان لمفاوضة مدخلة حول معنى مشترك تأسس على استبصار وفطنة المدرس لشدة استمتاع الفتاة عند تواجدها مع أمها. وإذا لم يكن لدى المدرس هذا القدر من الحساسية والقدرة على المعرفة كما حدث، كان من الممكن أن يتجاهل إدراج الموضوع، وينظر لمبادرة الطفلة التعبيرية على أنها محاولة للتهرب من النشاط وما كانا سيفعلانه. وكان من الممكن بسهولة أن يفسر مبادرة الفتاة على أنها تعبير عن رغبتها في العودة للمنزل لأمها. وبإهمال الموضوع أو تركه بسرعة ربما كان يقلل ذلك من شأن علاقة الطفلة بأمها. وباستخدام مبادرة الفتاة للتفاوض حول معني مشترك لأهم شيء في حياة الطفلة وهو أمها أكد المدرس بقوة على قيمة العلاقة بين البنت وأمها.

ولقد لاحظنا أن طقوس المعية لها تأثير تعلم قوي للغاية على الإيماءات الرمزية والمحددة للمكان. والمعية مع الأم أو الأب أو مع كليهما في نفس الوقت تعتبر بالنسبة للطفل الأصم الكفيف خبرة انفعالية وجسدية للتقارب بدرجة كبيرة جداً.

ولقد لاحظنا عند تكوين طقوس التحية أن التفاوض يستمر بين الوالدين والطفل عن المسافة التي تمكنهم من المحافظة على اتفاق عن الإتاحة المتبادلة من خلالها. ويبدو ذلك كما لو كانت الأم بالنفخ مثلاً تجاه الطفل توضح له أنها ما زالت موجودة ومتاحة له كأنها تناديه. ويتبع الطفل تيار الهواء حتى يصل إلى مصدره وهو الأم. وبذلك يخبر كل منهما الآخر عن سعادته، ويمكن أن تضيف الأم كلمة أو إشارة (ماما).

ونفترض أن الإسهام المتكافئ من الطفل (الذي لديه نفس النية كنفخ الأم) يمكن أن يكون هو مد الطفل لذراعه تجاه المكان الذي ربما توجد فيه الأم. ويستطيع

الأب والأم الحساسان أن يتعرفا في الحال على أن الطفل بذلك يبحث عن أبيه أو أمه. وحركة مد الطفل لذراعه تعطي في الحال إمكانية التفاوض حول معنى مشترك بمجرد إعادة بناء التقارب. وتستطيع الأم أن تقدم نفسها في الحال بإشارة ماما على وجهها وعلى وجه الطفل أيضاً. وبذلك سوف تخلق إشارة (ماما) مع إيماءة مد الطفل لذراعه ويده التي تبحث عن الأم (التي أشرنا إليها قبل ذلك على أنها إشارة محددة للمكان تعني أين؟) ظروفًا إيجابية قوية للتفاوض.

إن العناصر الطبيعية والانفعالية الشديدة لطقوس التحية تخلق ظروفاً جيدة جدًّا للتفاوض حول مفردات موضوع مشترك. وللأسف تتكون هذه الظروف المثلى من عناصر هشة وشديدة الحساسية؛ ولذلك يجب أن نوجه المزيد من الانتباه إلى الاستكشاف المتبادل بين الشريكين، والتأكيد على تواجد الوالدين وأثره في الحفاظ على استمرار التفاعل. وهذا الموضوع يكون مرهوناً بمدى الدلالة الانفعالية للتقارب، وخبرة أن نكون قريبين من بعض، وتمني تكرار هذا التقارب. وبالتدريج يصبح الموضوع عن الاهتمام بأين يكون الشخص الآخر، وذلك يمكن أن يدعم تنمية تعبيرات إيمائية مركبة؛ ولذلك سوف تتكون التعبيرات المركبة من تعبيرات رمزية لشخص وإيماءة محددة للمكان. ومثال على ذلك (ماما + أين، هناك) و (بابا + أين، هناك).

مثال: طفلة صماء كفيفة كانت تجلس في مدخل صالة في مدرستها في وقت الرجوع إلى المنزل. ويأتي والدها عادة ليصحبها إلى المنزل.

البنت : (بابا) تصدرها كإشارة تفكير.

المدرس: (بابا، انتظر، بابا، أنت) وكأنه يقول أنت تنتظري بابا.

البنت: (بابا + وتمد يدها) كإشارة تفكير.

المدرس: (بابا ،تفكير، بابا، أنت) وكأنه يقول أنت بتفكري في بابا.

البنت: (بابا) وكأنها تسأل المدرس هل بابا سيأتي حالاً.

المدرس: بابا، بابا، هناك + ويشير إلى الأب الذي وصل للتو وظل واقفاً في مكانه.

البنت: تنبهت وتتبعت الاتجاه الذي يشير إليه المدرس، ووجدت والدها عند نهاية ذراع المدرس الذي يشير به إلى الأب.

الأب: (بابا) وعمل إشارة بابا على وجه الطفلة.

البنت: احتضنت والدها.

إن إشارة الأب قد تكونت أثناء طقوس التحية بين الأب وابنته. وكانت هذه الإشارة عنصراً من عناصر طقوس التحية التي التقطتها الطفلة. أما إشارة (أين) وإشارة (هناك) وتم التفاوض عليها عدة مرات بسبب حساسية الأب واستجاباته المؤكدة.

ومن الضروري أن نعرف مدى أهمية مواقف التفاعل في الحياة اليومية في خلق أسس للمفاوضات حول معنى العناصر. ولقد رأينا كيف تحقق إسهامات الطفل وظيفة جديدة أكثر تقدماً وبالتحديد في المبادرة نحو المفاوضات حول المعنى المشترك. ويكون ذلك ممكناً عندما يقوم الشريك بعمل تنويعات في أسلوب استجابته للطفل. ولقد كتبنا عن كيف تتغير وظيفة سلوكيات الطفل الجزئية المبنية على التوقع؛ ولذلك يمكن أن توظف كتعبيرات تواصلية إيمائية محددة للمكان وتعتمد على تقليد شخص آخر. وفي نفس الوقت فإن هذه الإشارات التقليدية في هذه المرحلة تشير إلى صور ذهنية كاملة تم رسمها من خبرات الحياة اليومية؛ ولذلك فإن المحادثات التوجيهية Informative conversations يمكن أن تستخدم لتركيب معنى إذا كانت إشارات الشريك متسقة مع تعبيرات الطفل وصوره الذهنية. وعند ذلك توجد فرصة كبيرة لتوصيل المعنى للطفل من خلالها. وما نسميه مفردات مشتركة هي المفردات التي تظهر في المفاوضات حول المعنى؛ ولذلك فإن إمكانية الفهم المشترك للتفاوض تتأثر بشدة بالمفردات التي تمت مشاركتها من قبل. والمفردات التي تمت مشاركتها هي نتيجة للمفاوضات كالتي وصفناها في الأمثلة السابقة. وهذه المفاوضات لها أسس مختلفة عن المفاوضات التي سوف نوجه انتباهنا لها فيما يلي.

البناء المشترك للروايات المبنية على الخبرات الخاصة في حياة الفرد:

عادةً لا تكون الروايات عن الخبرات شبه الروتينية ولكن عن الخبرات الدرامية أو الخبرات المريحة الدافئة. وأولاً وقبل كل شيء تكون الروايات عن خبرات بطل القصة. وفيما بعد يمكن أن تكون الروايات عن الأشخاص الآخرين الذين سوف يتوحد بهم الطفل. ويستمتع معظم الأشخاص في كل العالم بكتب الأطفال، وتعتبر حكايات أساطير الأطفال شخصيات يتوحد بها الطفل مثل حكايات ميكي ماوس، وعلاء الدين، والأميرة النائمة، وغيرها. فالروايات تخلق الهوية. فهي تنظم كيفية خبرة الطفل بدوره بالضبط بالعلاقة بالأطفال الآخرين، والكبار، والحيوانات في دراما الحياة الشخصية والعامة. ومن الصعب أن نتخيل كيف يكون ممكناً أن تنمي صورة ذهنية عن من تكون أنت إذا لم يكن لك أي دور في أي رواية، وإذا لم تكن قادراً بذلك على التوحد مع شخصيات في روايات أخرى.

والروايات تخلق المعنى لأنها تشكل الاتساق بين الأحداث. وهذا هو الاتساق الذي يجعل من الممكن تحقيق الاتساق بين الأجزاء المكونة للخبرة الشخصية، ويعطي أيضاً المعنى الذي يكون لدينا خبرة به، ومعنى للدور الذي يعطيه الطفل لنفسه. ونحن جميعاً نعطي لأنفسنا دور الأبطال، أو الشهداء، أو الضحايا في كل الروايات التي نخلقها عن أنفسنا، ولا نكون أبداً نحن الأعداء في هذه الروايات. وعادة يوجد شخص آخر هو الذي يأخذ هذا الدور. وتعد الرواية وشخصياتها من الأشياء الهامة للأسلوب الذي نفهم به أنفسنا ونفهم به الآخرين، والأسلوب الذي نكون به المعنى (خبرة الاتساق).

لو وضعنا تنمية الشخصية في الاعتبار كأولوية هامة نستطيع أن نرى أن معظم الجوانب الهامة في بناء المعنى يجب أن تتم من خلال الروايات. ولو افترضنا ذلك سيصبح من الضروري أن نبحث عن كيفية احتواء الأصم الكفيف في أنشطة تخلق أو تبني معنى، وتكون على شكل روايات. ولقد ركز المتخصصون في بعض الأماكن من قبل أثناء المرحلة التاريخية الثانية في تعليم الصم المكفوفين على نفس هذه الفكرة[*].

(*) يجب أن نلقي الضوء على استخدام الدراما بالارتباط بالموضوع الذي استوحيناه من تعليم الصم المبني على منهج رود أيلاند (Rhode Island curriculum Vihelmsen, 1990).

وهذه الفكرة تحتاج أن نستكشفها بصورة أكبر؛ ولذا سوف يكون لها نتائج على الأسلوب الذي نركز به عند محاولة بناء التواصل مع الأشخاص الصم المكفوفين.

ويعتبر نموذج بناء المعنى للرواية الشخصية جديدا علينا تقريباً، وربما يكون في هذه اللحظة هو الجزء الأكثر تشويقاً في المنظور الجديد للتكوين المشترك للتواصل. ولقد استمرت خبرات اكتشاف نتائج ممارسة هذه الفكرة مع الصم المكفوفين حتى كتابة هذا الكتاب.

إذن ما الفرق بين بناء الروايات كشكل من أشكال بناء المعنى بالمقارنة بالأشكال الأخرى من بناء المعنى التي تكلمنا عنها من قبل؟

لقد تكلمنا عن المفاوضات التي تحتوي على مكونات مفردة من المعني، أو تدمج مكونات مفردة من المعني تشير إلى المواقف المتوقعة كما تم وصفها في مثال (قيادة، الأكل، كعك).

ويقصد بمكونات المعني مكونات التعبير مثل الإيماءة أو الإشارة التي نفترض أنها ترتبط بالصور الذهنية التي كونها الطفل، وتم تكوين معني مشترك لها من خلال التفاوض.

إن الأحداث المتوقعة تحدث غالباً على هيئة نص script (K. Nelson,1985) ولا يوجد في هذه النصوص علاقات درامية لها بناء داخلي بين المكونات. ولكنها على الأصح تكون عبارة عن سلسلة من الأحداث التي يجدها الطفل ممتعة. والرواية تكون مختلفة بسبب وجود علاقة درامية وانفعالية بين الأحداث وبين الأشخاص الذين هم جزء من الأحداث (J. Bruner, 1990)؛ لذلك فإن الطريقة التي تترابط بها الأحداث تكون مختلفة. وفي الرواية يكون الترابط بين الأحداث ناجماً عن علاقة relational ، وهي العلاقة بين الأحداث التي تضفي معنى على الرواية؛ ولذلك تكون محتويات الرواية قابلة للتغيير، وتعتمد على المكان الذي تأخذه المكونات في القصة. وعندما نفكر في خصائص الرواية بهذا الأسلوب سيصبح من الواضح أن

القواعد الشكلية formal rules للسياق – التي تدمج القواعد اللغوية والمكونات معاً لتعطي معنى كلياً – يمكن أن تفهم على أنها تنويعات للطريقة التي يمكن أن ترتبط من خلالها مكونات الرواية لتصل في النهاية بشكل له معني.

لكن ما خصائص الرواية؟ وما الذي يجعلها مختلفة عن نماذج بناء المعنى التي تكلمنا عنها من قبل؟ وهل يشترك الطفل في الرواية كشخصية لها علاقة بالشخصيات الأخرى الموجودة فيها؟

كما أشرنا من قبل يأخذ الطفل دور البطل، أو الشهيد، أو الضحية. ومن الطبيعي في هذه الأدوار أن يضع نفسه في دور البطل الذي سوف يتحكم في تحديات الحياة. ومن الشائع عند رغبة الوالدين في تشجيع أطفالهم أن يصفوهم بأنهم أبطال. ولكي يتمكن الأطفال من التحكم في المشي، والجري، وقيادة الدراجة، ونطق كلمة ماما، ورسم أول رسومات لهم، عليهم التحكم في التحديات التي تواجههم مثل مقاومة الجاذبية الأرضية أثناء تعلم المشي بمحاولة الوقوف مرة بعد الأخرى. ومن خلال قوة التحمل، والثبات، والوقعات التي لا حصر لها يستطيعون الوقوف والمشي. وفي الحقيقة فإن الوالدين هما اللذان يساعدان الطفل في بناء نفسه كبطل مرة بعد الأخرى في رواياته، وفي بناء صورة ثابتة للشخص القادر على التحكم في الأشياء الموجودة في الحياة. وربما يكون من أهم الأشياء الأساسية في كل ذلك أن الأشياء التي نفعلها في الحياة تجعلنا نضع أنفسنا في دور البطل أكثر من أن نضعها في دور الذي يضحي بنفسه أو يضحَّى به. وتظل هذه القصص مشتركة البناء محفوظة في الذاكرة بين الآباء والأجداد والأطفال والأحفاد. ومن خلال هذه الروايات سوف يكونون صورا لكل منهم في الحياة المشتركة. وذلك يعني أن الروايات الأسرية مشتركة البناء هي التي تخلق الهوية والتعاطف.

ويتم إعادة بناء الروايات الأسرية في كل مرة يولد فيها طفل جديد، وفي كل مرة يظهر سؤال يتعلق بتغيير الأدوار. ونلاحظ أن الأخوة الذين اتخذوا لأنفسهم دور البطل من قبل يواجهون خطورة إعادة بناء هذا الدور كضحية أو كشهداء.

لكل هذه الأسباب حان الوقت لنضع أهمية دور الروايات في تعليم الصم المكفوفين في الاعتبار. ولذلك دعونا نستمر في متابعة أفكارنا وإلي أين تقودنا. في البداية يجب أن نكون واضحين في بعض الأحداث التي يكون لها انطباع أشد من غيرها على طفل معين أكثر من الأحداث الأخرى؛ ولهذا يجب أن نحاول تحديد أي الأحداث أدى إلى الانطباع الشديد جداً على الطفل مع المهتمين به. وهذه الأحداث هي التي سوف تخلق الموضوعات الأساسية في عالم خبرات الطفل. ويجب أن نساعد الطفل على بناء روايات عن (أنا نفسي).

مثال لذلك: كان يوجد طفل أصم كفيف كانت روايته الأولية عن نفسه (أول تعريف وجده لنفسه) بأنه شخص استطاع أن يتحمل الألم. شخص يستطيع أن يتحكم في الإحساس بالألم هنا (ويشير إلى العين)، وهنا (يشير إلى الصدر)، وهكذا (يعطي إشارة حقنة في الذراع). ويصور نفسه أمام والده ووالدته ولكل القائمين على رعايته بأنه شخص استطاع أن يقهر الألم. وعندما كانت تقوم مقدمة الرعاية بإظهار أنها أدركت ما يعبر عنه، وأنها ما زالت تتابع حديثه عن (الألم) من خلال تقليد وتوسيع الفكرة، كان يبتسم عندئذ ويستمر فيما كان يقوم به من قبل. وبعد وقت قصير يعود الطفل إلى نفس الرواية عن نفسه مرة أخرى.

وقد تفاوض الوالدان مع الطفل على هذا التعبير الإيمائي لبناء الذات حول معني (إن شيئا ما قد ترك انطباعاً هائلاً على جسدي هنا بالضبط). ويطلق الوالدان على هذا الانطباع الجسدي كلمة (ألم)، وذلك يبدو كما لو كان الطفل يستخدم الإيماءة بنفس المعني. وتأسس هذا التفاوض بناء على معرفة الوالدين للحدث الدرامي الذي سبب هذا الانطباع الجسدي على الطفل، وأين حدث هذا الانطباع على جسده؛ ولذلك كانوا قادرين على اكتشاف أن التعبير التلقائي للطفل كان عبارة عن تمثيل للانطباع الجسدي الذي أحس به بدقة. وفي البداية عند تفسير الوالدين لتعبيرات الطفل وذلك بتعبيرهم أيضاً عن هذه الانطباعات، كان من الواضح أن الطفل، لم يكن يشعر بألم حقيقي (هنا) و (هناك) عندما كان يروي هذه الرواية. وكان يبتسم

عندما شعر بأنه نجح في القيام بالتعبير عن هذا الانطباع لأمه، وعندما أظهرت الأم أيضاً أنها فهمته عن طريق تقليد تعبيراته. وبوضع هذا في الاعتبار فمن الطبيعي أن نفكر في أن ما أراد الطفل أن يخبر به أمه بالفعل هو أنه بطل يتحمل الألم. وبالتدريج عندما عرف الطفل بأن تعبيراته مفهومة لمن حوله أضاف مكونات أخري من التعبير كانت أسهل في الفهم من المكونات الأولي. ثم أضاف تقليداً صوتياً لانطباع الحقن في الذراع جعل حتى الناس الذين كانوا موجودين خارج محيط هذا الحوار يتعرفون على ما كان يرويه.

لذا فالسؤال هو كيف نستطيع أن نسهم ونرسخ صورة الطفل عن ذاته، والتي تم تمثيلها في الحالة السابقة كشخص يستطيع أن يتحمل الألم. عند مناقشة تعبيرات الطفل تم الاتصال بأحد مدرسي الأطفال الصم المكفوفين الذي كان قد اشترك في بحث تربوي عن البناء المشترك للمعني. وتعرف هذا المدرس على رواية الطفل البدائية عن نفسه، وبقدرة هذا المدرس على الفهم وببصيرته النافذة قدم نفسه للطفل على أنه شخص لديه رواية تشبه الرواية التي حكاها الطفل، بمعنى أنه شخص يستطيع أن يتحمل الألم. وعندما قدم المدرس هذه الرواية للطفل لأول مرة كان يعتبر شخصاً غريباً بالنسبة الطفل، ولكنه كان يتحدث بلغة الطفل، ويعرف مفرداته. وكانت رواية المدرس عن نفسه بأنه شخص كان لديه ألم في إصبعه، ثم عرض على الطفل الضمادة التي يربط بها إصبعه، وذلك بأسلوب درامي يظهر القدرة على تحمل الألم.

فيما بعد عندما كان الطفل يريد أن يسمع هذه الرواية مرة أخرى كان يقول (لحية) أي (الشخص ذو اللحية الذي يشعر بالألم في إصبعه، احكي لي عنه). وعندما كانت الأم تحكي الرواية كان الطفل يبتسم باستمرار، ويتتبع الرواية بحركات جسدية انفعالية. وبعد ذلك يقول (لحية) مرة تلو الأخرى، وتظل الأم تحكي الرواية عدة مرات.

ويعتبر هذا أوضح مثال لدينا يبين وجود ارتباط واضح بين الأحداث والخبرات التي يمر بها الطفل، والصورة التي يكونها عن نفسه، والتعاطف، والهوية، وبناء المعني في التواصل قبل اللغوي واللغة.

وهناك أمثلة أخرى لذلك، والمثال التالي عن طفل أصم كفيف لديه بقايا سمعية وبصرية. كان يستخدم أحياناً كلا من البقايا السمعية والبصرية. وكان يستطيع بوضوح أن يتعرف على الصور الصوتية الدرامية ويحددها، وهي ما نطلق عليه كلمات الصور الصوتية (onomatopoeia) أي استخدام الكلمات التي تحاكي الصوت المرتبط بها، أو تسمية الأشياء والأفعال بأصواتها. وهذا يعني أصوات تمثل مصدر الصوت الحقيقي من خلال تشابهها معه، وهذه الأصوات مثل (موmoo) صوت البقرة، (بو bow) صوت الكلب، (بروم brum) صوت الجرار. وكان البناء المشترك لرواية الطفل في بدايته، وكان ينحصر في ربط الراشدين لكل مكونات المعنى المتفاوض عليها من قبل مع بعضها كموضوعات مفضلة لهذا الطفل في قصة واحدة.

وكانت الرواية عن ولد صغير اسمه نفس اسم الطفل الذي أشرنا إليه، وكان يعيش مع والدته، ووالده، وأخيه الكبير، وأخيه الصغير، وبقرة تقول moo، وجرار يقول brum، وكلب يقول bow- wow، كل هذه الصور الصوتية والإشارات كان قد تم التفاوض عليها من قبل. وكان الطفل يضحك بصوت عالٍ عندما يسمع هذه الأصوات المعروفة له، ويبادر بطلب الرواية عدة مرات. كانت وظيفة هذه الرواية ربط الطفل بالآخرين الذين لهم أهمية لدى الطفل، وبالجرار الممتع. وهي رواية عن نفسه في عالمه الخاص الذي يتكون من أشخاص أعزاء، وحيوانات لطيفة، وخبرات ممتعة. إنها قصة عن شخص سعيد يستمتع بعلاقاته مع بيئته، ولديه كل الإمكانيات لبناء نفسه كبطل.

مثال آخر عن شاب أصم كفيف كان لديه صديق يرى ويسمع ولكنه كان يتصرف أحياناً بطريقة مفاجئة جداً. وكان هذا الشاب يحب أن يكون مع هذا الصديق، ويحب أيضاً أن يحكي قصصاً عن تواجدهم معاً. وكان لديه أيضاً صديق أصم كفيف كان يقطع الخشب في الغابة معه ويبيعه حتى يستطيع مساعدة أبيه وأمه في الاحتفاظ بالدفء. وكان يحب مشاركة رواية القصص عن أصدقائه، ووالديه، وما يفعله معهم، وعادة يكون هو البطل في هذه القصص. و شركاؤه في التواصل كانوا

يعرفون الأحداث التي ربما يشير إليها، وكانوا يساعدونه في رواية قصصه الشخصية التي يبني نفسه من خلالها كإنسان لنفسه وللآخرين.

ومثال آخر لشابة صماء كفيفة كان لديها أخت وليدة. وهذه الشابة الصماء الكفيفة كانت تتردد على الطفلة الصغيرة مع أمها وتساعد في تغيير الحفاضة، وإعطائها زجاجة الرضاعة، وتغيير الجوارب، وتروي قصصاً عن ذلك.

وقصة أخرى عن ولد أصم كفيف كان يحب اللعب بالأنابيب. وكان يحب أن يروي قصة خيالية عن ولد له نفس اسمه، ذهب إلى الغابة ليبحث عن الأنبوبة التي فقدها. ويظل الولد يروي القصة ويضع كل أسرته وكلبه في هذه الدراما. وكل هذه العناصر يضعها في تركيبات مختلفة، وتنويعات، وفي قصص مشابهة. وبعد وقت طويل يجد الولد الأنبوبة أخيراً، وعندئذ تنتهي الرواية نهاية سعيدة، ويعيش الجميع في سعادة.

الفصل الرابع

تعقيب على التربية التشخيصية

A review of diagnostic education

الشروط المبدئية الأساسية للشريك الكفؤ:

لقد حاولنا حتى الآن أن نجمع معاً تأملاتنا عن الممارسة العملية لحل المشكلات التي تعرضنا لها، واشترك معنا في ذلك الوالدان والزملاء على مدى سنوات عديدة. وكان الدافع هو الرغبة في اكتساب خبرة وفهم للاتساق، واكتشاف كيف تتجمع الأشياء سوياً في تجانس. وبجانب هذا كان الدافع أيضاً هو الإحباط من مدى الصعوبة وإهدار الوقت لتحويل النوايا الطيبة إلى تطبيق عملي مميز.

إن احترام الفرد يتضمن احترام الطريقة التي يعبر بها الفرد عن نفسه. وتتضح النتيجة العملية لذلك في أننا يجب علينا عندما نأخذ دور الشريك أن نتبنى تعبيرات الأصم الكفيف واستخدامها كما لو كانت تعبيراتنا الخاصة.

ومن الضروري أن نحترم مبادرات الأصم الكفيف في البناء المشترك للموضوعات، وفي التفاعلات، والمحادثات. والنتيجة العملية هي أننا يجب علينا أن نأخذ دورًا في البناء المشترك وكأن هذه الموضوعات والمعاني جديدة علينا، وكأنها مبهرة ومثيرة بالنسبة لنا كما هي بالنسبة للشركاء الصم المكفوفين. وأظهر التطبيق العملي أنه من الضروري أن نتعجب مع الطفل من أشياء تكون بالنسبة لنا عادية ومسلم بها. فعلى سبيل المثال يجب أن نتعجب وننبهر عندما نكون مع شخص أصم كفيف من بريق الضوء، والذبذبات، والنماذج الإيقاعية في الصوت والموسيقي.

وما يجب أن نفعله هو أن نبحث عن الاتساق معاً نحن والطفل، وأن نبحث عن مصدر الانطباع على الطفل (من أين يأتي الضوء، الصوت، الذبذبة). ومن المهم أن نجمع الأحداث التي نعد جزءًا منها. ويجب علينا أن نبني الاتساق والروائية عن هذه الأحداث مع الطفل.

وتتطلب التربية التشخيصية الخضوع المطلق من الشريك لحاجة الطفل الأصم الكفيف لتنظيم التقارب والمسافة. ولقد تعلمنا من أمهات الأطفال الصم المكفوفين أن علينا دائما أن نطرق الباب قبل الدخول، وذلك يعني في التطبيق العملي أن الطفل يجب أن يكون واعياً بوجود الشريك قبل أن يقوم بالاتصال معه. وبذلك سوف نعطي الطفل إمكانية أن يبدأ هو بالمبادرة في القيام بالاتصال بالشريك. ويقصد بذلك عدم الدخول إلا عندما يأذن الطفل للشريك ويفتح له. وعندما يغلق الطفل يجب أن يظل الشريك متاحاً. وبعض الأطفال الصم المكفوفين يكون سلوكهم واضحاً جداً مثل زهور عباد الشمس المتحركة أي بالضبط يفتحون ويغلقون للمعية.

وتفترض التربية التشخيصية للصم المكفوفين خلقياً مبدئياً أن نفهم الأساس الجسدي للمعية الإنسانية، وللتفكير، والكلمات. وأن نفهم محتوى المفاهيم والاستعارات الناجمة عن العلاقات في التعبيرات الجسدية، وأن يكون الاتصال جسديًّا ولمسيًّا.

ويقصد مما سبق أن الشريك يجب أن يكون قريباً، ويقصد بالفتح والغلق تنظيم هذا القرب (التقارب proximity). ويقصد بها macro proximal المستويات الكبرى من التقارب. فمثلا عندما يظهر الطفل أنه يفكر في طفل آخر يتميز بأن لديه (مثل هذا) أو فعل (مثل هذا) فإن هذا يعني (مثل هذا) ولا يعني اسم هذا الطفل الآخر. وعندما يمد الطفل ذراعه أو رجله تجاه شئ ما فإن ذلك يعني أنه يمدها تجاه شيء له صورة ذات معنى لديه.

ويقصد بالتواصل مع الأفراد الصم المكفوفين خلقياً في التطبيق العملي الدخول في علاقة تم المشاركة فيها من قبل، أو ربما تصبح بها مشاركة. وهذه العلاقات يجب أن يكون بها شركاء أكثر كفاءة من الأصم الكفيف في دوره كشريك، وبالرغم من ذلك يكونون متساويين في البناء المشترك للعلاقات التي تكون في الواقع متماثلة وتبادلية .

ويقصد بالتفاعل اللعب معاً. ويعني التفاعل مع الصم المكفوفين أن يستخدم الشخص (الشريك) نفسه كأداة وأن يرتجل. وهذا يعني تركيب الموضوعات

للتفاعل، وإدخال تنويعات على هذه الموضوعات، وجمع الموضوعات. وتصور ذلك على أنه تنويع أو تبديل الشريك لأبعاده الموسيقية الشخصية بانتظام طوال الوقت ليرقص نفس الرقصة مثل الشخص الأصم الكفيف ومعه، وأن يدع الأصم الكفيف يقوده. وهذا يعني أن ندعه كما في الموسيقي يختار المكونات الموسيقية (نماذج الحركة الإيقاعية، والنماذج الصوتية) وندعه يقوم بعمل النقلات الأدائية بين السلم الكبير major، والسلم الصغير minor. ويجب أن يبقي الشريك متناغماً مع هذه النقلات في الحالة الانفعالية للطفل. ويعني التفاعل مع الأشياء أن نركز على مشاركة الطفل وليس على الأشياء(*).

ويقصد بالاستكشاف أن نستكشف معاً وأن ندع الأصم الكفيف يستكشف بنفسه. وهذا يعني اكتشاف الارتباطات المميزة بطريقة تمكن الطفل من بناء تصنيفاته الخاصة به من الجوانب التي لها دلالة عنده. وهذا يعني أن تشارك الطفل في انتباهه الذي يوجهه لشيء ما، وأولا وقبل كل شيء أن تجعل الطفل هو الذي يوجه انتباهك ثم تشارك اهتمامات الطفل، أي أن الطفل سوف يكون فيما بعد أكثر اهتماماً بمشاركة انبهاره بالشيء الذي يركز عليه أكثر من مشاركة الشيء الحقيقي الذي سبب هذا الانبهار.

ولكن ما الذي يجعل الغرابة الواضحة والاختلاف لدى الطفل الأصم الكفيف تتلاشى؟

يتم ذلك بدفع كفاءة الشريك الحدسية intuitive competence في التفاعل والتواصل فيما وراء الحدود الطبيعية للمعرفة الحدسية. والتحرك إلى مسافة أبعد خارج العلامة التي تعين حدود منطقة معروفة. وفي هذه المنطقة الحدية القصوى بين المعلوم والمجهول لم يعد الحدس المجرد بالقوة الكافية، ويحتاج الشريك إلى علامات جديدة ليكون قادراً على توجيه نفسه.

(*) هذه الجوانب الموسيقية في التفاعل قد تم توضيحها في عمل G. E. Hallan Tonsberg and Strand Hauge, 1997.

والبروفيل الارتقائي The developmental profile هو اسم خريطة العلامات التي تحتوي على هاديات للمعنى cues يمكن أن تدعم الكفاءة الحدسية في التفاعل والتواصل. وبكلمات أخري فنحن لا نعتقد أن الكفاءة الحدسية تكون كافية عندما نتحرك داخل هذه الأنحاء المجهولة.

والسبب في بناء هذه الخريطة هو أن كفاءتنا الحدسية في التفاعل والتواصل لم تكن جيدة بطريقة كافية، ولأننا فهمنا من الأشخاص الآخرين بأن كفاءتهم الحدسية أيضاً لم تكن جيدة بطريقة كافية.

الفصل الخامس

البروفيل الارتقائي

The developmental profile

خريطة للتوجه A Map for orientation :

تشير خريطة الهاديات إلى نموذج يحتوي على مكونات ونماذج مركبة توضح تكوين التواصل.

البروفيل الارتقائي

نظرة عامة على الهاديات التي تساعد في التصنيف من خلال تحليل الفيديو

التفاعل الاجتماعي:
الانتباه المشترك
كما لو أنه انتباه مشترك
تبادل حقيقي أثناء الحوار
أخذ وعطاء حقيقي انتباه مرجعي
كما لو كانت لعب أخذ وعطاء
1 (2) 2 (1)
كما لو كانت علاقة تبادلية
1 2
توقع- نماذج متبادلة انتباه متبادل
التوافق الوجداني والحركي

التقارب:
حجرة أخرى
أبعد من المتناول
في المتناول
في متناول الذراع
اتصال بدني

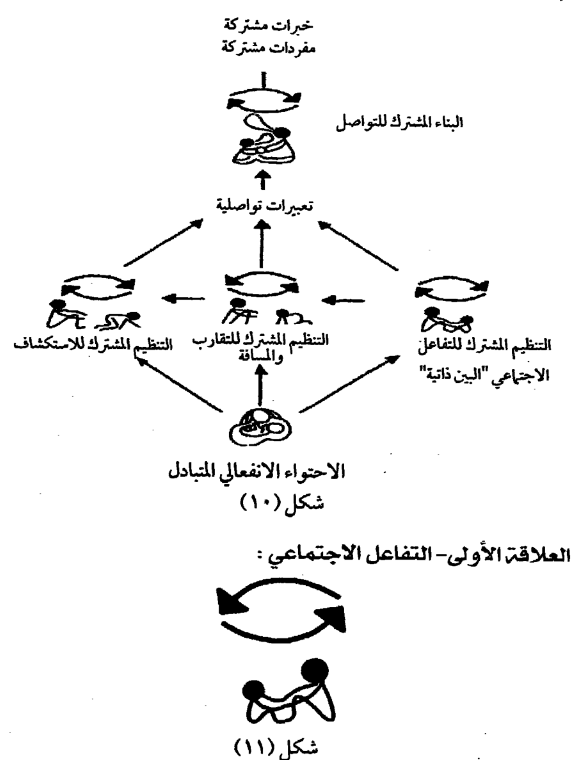
الاستكشاف:
اختلافات في الخصائص داخل نفس الفئة
اثنين من نفس النوع
طريق مختصر
خريطة طولية
انطباعات بدنية منتشرة

التعبيرات التواصلية:
رموز مرجعية وإيماءات متفق عليها
إيماءات مرجعية خارج السياق
إيماءات مرجعية مكانية في السياق
تمثيل الجزء للكل
تعبيرات انفعالية قائمة على أساس اجتماعي
تعبيرات قائمة على أساس بيولوجي- أحاسيس حيوية

شكل (٩)

بنيت هذه الخريطة بالطريقة الآتية :

في هذا الشكل نصور أن العلاقة الديادية dyadic relation بين الأم والطفل تتركب من ثلاث علاقات منفصلة ولكنها مرتبطة بعلاقات مع العالم (الكائنات الإنسانية، البيئة، العلاقات).



شكل (١٠)

العلاقة الأولى- التفاعل الاجتماعي :

شكل (١١)

الجوانب الديناميـة والبنائيـة:

The structural and dynamic aspects

تتميز العلاقة الأولى بالنماذج الاجتماعية التي تظهر في تكوين البين ذاتية (الخبرات المشتركة والفهم المشترك).

والمكونات في هذه النماذج هي :

- التوافق الانفعالي والإيقاعي.
- التماثل.
- التبادلية.
- الانتباه المشترك.

هذه المكونات هي التي تتكون منها هاديات المعنى cues في خريطة التوجه. وإذا لم يكن مدرس التربية الخاصة متأكداً من أن جودة التفاعل الاجتماعي مع الطفل تتماشى مع المبدأ الكلاسيكي لفايجوتسكي والذي يقول (قابل الطفل عند المنطقة التالية لنموه التقاربي) (Vygotsky, 1974) فعليه استخدام خريطة التوجه. ويقصد بذلك أنه لا يمكن للشريك تعليم الطفل مرحلة نهائية معينة قبل العمر المناسب لأدائها، ولكنه يمكن أن يساعد الطفل على الانتقال إليها.

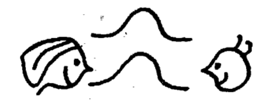
هذا المبدأ التربوي يؤكد على ضرورة وجود توازن لدي الشريك في علاقته مع الطفل بين التماثل والتأكيد من ناحية، وأن يكون متحدياً وداعياً (يضع تحديات مناسبة للطفل، ويدعوه للمشاركة في أشياء جديدة) من ناحية أخرى. لذلك يستطيع مدرس التربية الخاصة من خلال هذه الخريطة أن يحصل على هاديات يمكن أن تساعده عندما يأخذ على عاتقه مسئولية أن يكون شريكاً كفؤاً. وحتى

يكون الشريك كفؤاً فإن ذلك يقتضي أن يتبع في تنمية التفاعل الديادي بينه وبين الطفل نفس الأسلوب الطبيعي المتبع في تنمية التفاعل مع الأطفال العاديين(*).

وإذا كان وضع تحديات للطفل أو دعوته للمشاركة في شيء جديد (الحداثة والتنويع) سوف يؤدي إلى التشويش على استمرار التفاعل فيجب على الشريك أن يعود إلى التأكيد على ما فهمه الطفل.

وفي نفس الوقت الذي يجب على الشريك فيه أن يكون واعياً بدوره في التغيير بين وضع التحديات أمام الطفل والتأكيد على ما فهمه الطفل يجب أيضاً أن يكون مسئولاً عن انتهاز الفرصة والوقت المناسبين لدعوة الطفل للمشاركة في شيء جديد، ووضع تحديات مناسبة له، ولذلك يجب على الشريك أن يستجيب لأي مبادرة من الطفل للتنويعات الجديدة في نمط التفاعل الذي يستمر بين الأصم الكفيف والشريك. ويمكن أيضاً أن يستجيب لمبادرات الطفل على أنها دعوة للاشتراك في بناء مشترك لنمط اجتماعي أكثر تقدماً.

عناصر المكونات:



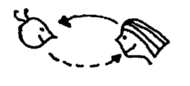
التوافق الوجداني والحركي

شكل (١٢)

عندما ننظم العلاقة الاجتماعية عن طريق النماذج التي أشرنا إليها من قبل سوف يظهر محتــوي مشترك البناء للعلاقة. وهذا المحتوي سوف يخلق موضوعات المعية. ويتم التكوين المشترك للموضوع الأول والأساسي من خلال توافق الشريك مع التعبيرات المبنية على الحركات الإيقاعية للتقلبات المزاجية بين الحالات الانفعالية

(*) قامت جانيلا بريسلر Gunilla Preisler بدراسات على التواصل المبكر في الدياد بين الأطفال الصم، والأطفال المكفوفين، والأطفال الصم المكفوفين. ووجدت تشابهاً بين تطور نماذج الحوار الديادية في الدياد بين الأمهات والأطفال الصم المكفوفين، والأطفال الصم، والأطفال المكفوفين، والأطفال العاديين. (Preisler, 1993 and 1998).

للطفل. ويوصف ذلك في المصطلح الموسيقي بأنه تغيرات في الإيقاع، والشدة، والسرعة، والتزامن ويجب على الشريك التوافق معها.



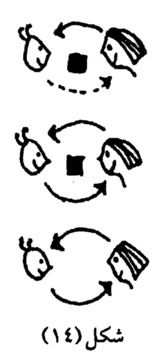
توقع، نماذج متبادلة، انتباه متبادل



كما لو كانت علاقة تبادلية

شكل (١٣)

النموذج التالي من هذا الموضوع هو تكوين التواصل من خلال طرق البناء المشترك للتواجد معاً التي تتكون من ألعاب ارتجالية (دون ترتيب مسبق)، وألعاب التوقع التقليدية المبنية على الحركة واللمس. ويعتبر التقليد الفوري -حيث يقلد الشخص الراشد الطفل في نفس اللحظة- شيئاً أساسياً في ألعاب التوقع. وفيما بعد سوف يقلد الطفل مبادرات الشريك إذا كانت هذه المبادرات مقتبسة من حصيلة سلوك الطفل نفسه أو عبارة عن تنويعات بسيطة من هذه الحصيلة.



-كما لو كانت ألعاب أخذ وعطاء

As if give and take game

- أخذ وعطاء حقيقي **Real give and teke**

انتباه مرجعي **Referential attention**

- تبادلية حقيقية في الحوار

Real reciprocity in the dialog

شكل (١٤)

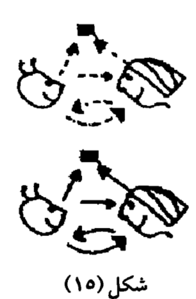
يتكون النموذج الثالث من الموضوع عن طريق ألعاب الحوار المرتجلة حيث يعبر الطفل عن توقعه لمبادرة الشريك بأن ينتظر ويترك مساحة للشريك. ويتكون هذا الموضوع أيضاً على أساس التفاعل (الأخذ والعطاء) أثناء الروتين اليومي.

أمثلة على هذا: يعطي الطفل ويأخذ أثناء ارتداء الملابس، وأثناء الاستحمام. والأخذ والعطاء باستخدام الأشياء مثل دحرجة الكرة بين الطفل وشخص آخر، أو إعطاء لعبة من شخص لآخر وهذا غالباً لا نراه مع الأطفال الصم المكفوفين كما نراه بين الأطفال الآخرين. وعندما يشترك الأطفال الصم المكفوفون في ألعاب الأخذ والعطاء مع أدوات أو لعب، تكون غالباً هذه الأشياء مألوفة للطفل من قبل، ويحمل لها عاطفة قوية عميقة. وذلك يعني أن هذه الأشياء كانت مشحونة انفعاليًّا من قبل، ومثال لذلك دبدوب معين يحب الطفل أن يلعب به، ويحتفظ به، ويمسكه دائماً، أو أي شيء يشبه ذلك.

- كما لو كان انتباها مشتركا

As if Joint attention

- انتباه مشترك **Joint attention**



شكل (١٥)

النموذج الرابع من الموضوع هو البناء المشترك للانتباه المشترك. وفيما يلي أمثلة للانتباه المشترك أثناء الألعاب التي لها طقوس معينة، والألعاب الارتجالية (بدون ترتيب مسبق).

مثال(١): اعتاد أب وابنه أن يجلسا معاً أثناء تناول وجبة العشاء. وكان الابن يحب الطعام. وكان لديهما بناء مشترك للعبة وهي أن يحاول الأب خطف الطعام من

طبق الطفل، ويحاول الطفل المحافظة على طعامه بأن يحميه بإحدى يديه، وفي نفس الوقت يمنع الأب ويمسك يده التي تخطف الطعام بيده الأخرى.

مثال (٢): أم وطفلها لديهما بناء مشترك للعبة تتمثل في تحديد الطفل للمكان الذي يجب أن تقبله فيه الأم، وأثناء ذلك يوافق الطفل أن يقبل الأم في المكان الذي تحدده سواء كان على ذراعها أو على جسدها.

مثال (٣): مدرس وشخص أصم كفيف لديهما بناء مشترك للعبة عن شم الزهور. في البداية يشم المدرس الزهور مع الأصم الكفيف، ثم بعد ذلك يحني المدرس رأسه لأسفل ويشم الزهور، وأثناء ذلك يضع الشخص الأصم الكفيف يده على رأس المدرس. ثم يتبادلا الأدوار ويحني الشخص الأصم الكفيف رأسه ويشم الزهور، وأثناء ذلك يضع المدرس يده على رأس الشخص الأصم الكفيف، وتستمر اللعبة هكذا. ونلاحظ الحفاظ على التماثل بين الشريكين في هذه اللعبة.

مثال (٤): لعبة بين طفل أصم كفيف ومدرسه عن لمس الأشياء التي توجد على المنضدة أثناء أوقات الطعام.

مثال (٥): بناء مشترك للعبة بين أم وطفلها الأصم الكفيف بأن يحدد الطفل لأمه نوع الطعام الذي يجب أن يأكله وذلك بأن يلمس الطعام الموجود على المنضدة. ومن الواضح جداً أن فكرة اللعبة ليست الحصول على الطعام ولكن أن يخبر الأم بما يريد، وأن يجعلها تفهم ما يهتم به.

ويوجد أمثلة توضيحية أخرى في نهاية هذا الفصل.

كيف تتكون التعبيرات الانفعالية والإيماءات من خلال العلاقات المبنية على أساس اجتماعي؟

يبدو كما لو كانت خبرة الطفل من هذه الألعاب تعطيه دافعية لتمثيل الموضوعات. وتساعده على بناء صور ذهنية تمثل جوانب الخبرة المشحونة انفعالياً، ويعبر عن ذلك

بالإيماءات الطبيعية. هذه التمثيلات التي تكونت هي ما نطلق عليه تمثيل الكل بالجزء part-whole representations ، أو التمثيلات المتشابهة similarity representations.

ويقصد بتمثيل الكل بالجزء التمثيل الذي يشير إلى جزء من الكل لتمثيل الكل. أما التمثيلات المتشابهة فيقصد بها تعبيرًا إيمائيًا كان في الأساس تعبيراً يمثل الكل بالجزء ولكن يمكن أن يعبر الآن عن خبرة لموقف مختلف تماماً يشبه موقفاً آخر قد مر به الطفل من قبل. ومثال على ذلك إذا كان الطفل يخاف من تزحلقه على الزحليقة نلاحظ أنه يقوم بعمل إشارة الزحليقة عند مروره بأي موقف مخيف مختلف تماماً عن الزحليقة.

مثال لذلك: طفل أصم كفيف كان يحب اللعب بالماء أكثر من أي شيء آخر. وكان عندما يتعرض لموقف ممتع يصفق بيديه. وكان يفعل ذلك أيضاً عندما يرغب في اللعب بالماء. وتفاوض الطفل ومدرسه حول هذا المعني، وأنه عندما يصفق بيديه فإن هذا يعني أنه يرغب في اللعب بالماء أو يطلب ذلك أو يحلم به. وبالتدريج أصبحت الاستجابة التلقائية للإثارة لها شكل معين، واكتسبت وظيفة الإيماءة الرمزية. واستطاع الطفل استخدام هذه الإيماءة في مواقف أخرى عديدة لا تتعلق باللعب بالماء. فعلي سبيل المثال يمكن أن يعلق على لعبة أخري بأنها ممتعة باستخدام نفس الإيماءة. ونعتقد أن الطفل عندما كان يستخدم هذه الإيماءة كان يعني أن ذلك الموقف يشبه موقف اللعب بالماء. وأنه قد استمتع بهذا الموقف بنفس الطريقة التي كان يستمتع بها باللعب بالماء.

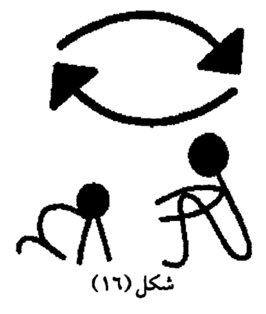
ويوجد أيضاً ولد صغير أصم كفيف كان يحب الاستحمام، وكان الاستحمام بالنسبة له هو اللعب بالماء وليس تنظيف جسمه. وكان يمثل هذه الخبرة بالخبط على رأسه. وفي وقت آخر عندما كان يلعب بالماء بيديه كان يقوم تلقائياً بعمل نفس هذه الإيماءة المكانية. ونعتقد أن هذا الطفل كان يعني بهذه الإيماءة الماء الذي أدركه بنفس الطريقة. وكأنه يقول أريد هذا الموقف الذي ينزل فيه الماء على رأسي.

و يصعب تفسير التمثيلات المتشابهة ، لأنها يمكن أن تحتوي على مكونات مختلفة عديدة للخبرة يمكن أن تشبه الخبرة الانفعالية والإدراكية. وكأن الطفل يقول: " هكذا شعرت بهذه الخبرة بالضبط"، "هذا ما أحبه".

ومرة أخرى نؤكد على أن الموضوعات التي تتكون في الألعاب المشتركة البناء تتألف من متعة الطفل أو الارتباط الوجداني بما يحدث. لأنه لو لم يكن كذلك لم يكن الطفل سوف يسمح لنفسه أن يشترك في بناء هذه الألعاب أو حتى يلتفت إليها. وذلك يبدو كما لو كان الارتباط الوجداني يستثير العمليات المعرفية. وهذه العمليات تتعامل مع تكوين وتمثيل الخبرات التي تكون هامة للطفل. ويمكن أن تصبح التعبيرات الوجدانية والإيمائية التي تكونت في هذه الخبرات والمبنية على اللعب الاجتماعي مبادرات للتفاوض حول معنى مشترك في التواصل.

وفي نموذج البروفيل الارتقائي تمثل هذه العلاقة بسهم أفقي من التفاعل الاجتماعي إلى التعبيرات الإيمائية الانفعالية (انظر الشكل التوضيحي رقم ٩)، وسهم رأسي يشير إلى التواصل (انظر الشكل التوضيحي رقم ١٠).

العلاقة الثانية- التقارب Second relationship – proximity:



شكل (١٦)

عندما يحب الطفل أن يكون مع شخص آخر فإنه يرغب في أن يبقى قريباً من هذا الشخص. ولقد لوحظ أن الصم المكفوفين يبادرون بالتقارب الجسدي نتيجة

لاشتراكهم في الألعاب الاجتماعية الانفعالية. وأن الطفل يبادر بوضوح بالارتباط في علاقات انفعالية دافئة، ويمكن أن يبادر بالجلوس على رجل الشريك، أو احتضانه، أو تقبيله، أو دعوته للاحتواء في طقوس ودودة متبادلة مثل طقوس التحية التي يقوم بها الطفل مع والديه (انظر الفصل الثالث).

ولذلك اخترنا أن نمثل خلق العلاقات الودودة affectionate relationships (علاقات التقارب) على نموذج البروفيل الارتقائي كنتيجة للخبرات المشتركة. ويشار إلى ذلك بالسهم الخارج من علاقة التفاعل الاجتماعي إلى التقارب (انظر الشكل التوضيحي رقم ١٠). وعندما يصبح الشريك كفؤاً في التفاعل ويكون أيضاً شخصاً ودوداً بالنسبة للطفل عندئذ سوف يستطيع الطفل استخدامه كقاعدة للاستكشاف. ويشار إلى ذلك بالسهم الخارج من علاقة التقارب إلى الاستكشاف (انظر الشكل التوضيحي رقم ١٠).

إن النتيجة العملية للاهتمام بتشكيل هذه العلاقة باتباع نموذج معين للعالم المحيط بالطفل هي التعرف على أن الشريك مبدئياً يجب أن يبقى في مكان واحد جغرافيا بينما يتحرك الطفل ذهاباً وإيابا shuttling بينه وبين العالم المحيط. ويحدث هذا بطريقة يكتسب منها الطفل إمكانية الرجوع إلى الشريك بنفسه، حيث ينظم بنفسه التوسع في مجال الاستكشاف الخاص به. وكثير من الصم المكفوفين خلقياً لديهم ذاكرة مكانية جسدية جيدة جداً. وجزء من التحدي الذي يواجهه هؤلاء الأطفال هو عدم نسيان طريق عودتهم. وهناك أشخاص آخرون من الصم المكفوفين خلقياً لا يتمتعون بهذه الذاكرة المكانية الجسدية، ويعتمدون على التفاوض حول اتفاقيات لما سوف يفعلونه عندما يضلون طريق العودة للوالدين. ويستطيع الوالدان قراءة تعبيرات طفلهم عندما يضل طريقه وكأنه يقول: «تعالى لتجدني». ويجب دائما مناقشة الوالدين عن الاستراتيجيات التي يتفاوضون حولها مع طفلهم عن ذلك الموضوع.

وهناك نتيجة أخري عملية هامة عن الصمم وكف البصر وهي أن المدرس يجب أن يضع تحديات عديدة بقدر الإمكان للاستكشاف في محيط استكشاف الطفل. وبالطبع يجب أن تكون هذه التحديات ضرورية لتطور الأصم الكفيف. ومن

الواضح أن الصمم وكف البصر يجعل مجال الاستكشاف محدودًا جداً؛ ولهذا يجب أن يكون مجال الاستكشاف الذي نقدمه للطفل مضغوطاً أكثر من الذي نقدمه للأطفال المبصرين السامعين.

ونتيجة تربوية ثالثة تكلمنا عنها من قبل تهتم بحقيقة أن الخبرات مع مقدمي الرعاية تخلق موضوعات متميزة للتفاوض حول مفردات مشتركة ومعني مشترك (انظر الشكل رقم ١٠).

ويجب أن يكون الشريك واعياً بأن الأطفال الصم المكفوفين سوف يكون لديهم علاقات وثيقة مع أقرانهم سواء أكانوا من الأطفال الصم المكفوفين، أو غيرهم من الأطفال، وبدون أن نعلمهم ذلك. وهذه العلاقات أيضا تخلق موضوعات متميزة للتفاوض حول المعنى.

تنظيم المسافة على المستوي الدقيق :

Regulation of distance on micro-level

يحدث البعد الثاني من تنظيم المسافة على المستوي الدقيق micro- level. ومن الصعب أن نلاحظه بدون استخدام تحليل الفيديو. ومع ذلك فإن هذا التنظيم لا يكون أقل أهمية. وفيه يسمح الشريك للطفل بأن يكون هو القائد والمسيطر في تنظيم المسافة التي تتعامل مع خبرة الطفل في الحفاظ على التحكم في مواقف التفاعل وأثناء عمليات المحادثات. ولقد تكلمنا من قبل عن الطرق على الباب، وأن يكون الشريك متاحاً للطفل طول الوقت، واحترام تنظيم الطفل للتقارب مع الشريك، وانفتاح وانغلاق الطفل معه. و بالطبع تعتبر الطريقة التي ينظم بها الشريك التقارب الجسدي بينه وبين الطفل في العلاقات البنائية والمعرفية المتطلبة ذات أثر شديد الأهمية.

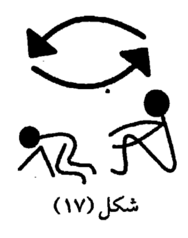
ومرة بعد أخرى لاحظنا غالباً وجود مواقف دفاعية لمسية ضد الاتصال عن طريق لمس اليدين والقدمين، وذلك نتيجة خبرة الصم المكفوفين بعدم احترام الآخرين في البيئة الاجتماعية لهم لتنظيم المسافة. ويمكن أن يكون سبب هذه الدفاعية اللمسية وجود مشاكل عصبية ولكن ذلك من النادر جداً.

ويوجد عدة وظائف أخرى لأيدي الأطفال الصم المكفوفين خلقياً، ولوجوههم، وأقدامهم بجانب وظائفها الأساسية المعروفة. فيمكن أن يكون لأيديهم وأقدامهم وظيفة العينين في الرؤية، ويمكن أن يمثلوا أيضاً الاتصال بالعين eye contact عند الأشخاص المبصرين. ولذلك يعتبر احترام تنظيم المسافة على المستوي الدقيق micro level من أهم المبادئ الرئيسية في التطبيق العملي لتعليم الأطفال الصم المكفوفين. وعلى الرغم من أن تنظيم المسافة شيء رئيسي إلا أنه من الصعب جداً اكتشافه.

وفي البروفيل الارتقائي تمت الإشارة إلى أن العلاقات الوثيقة جيدة التنظيم تقوم بعمل دافعية لخلق التعبيرات الانفعالية، والتمثيلات الإيمائية التي يستطيع الطفل من خلالها التعبير عن مشاعره. وتم توضيح ذلك بوضع سهم أفقي يتجه من علاقة التقارب نحو التعبيرات التواصلية المبكرة (أنظر الشكل الموضح رقم ٩).

وهذه التعبيرات سوف تساعد على ظهور مبادرات من الطفل للتفاوض حول المعني في التواصل بنفس الطريقة مثل التعبيرات التي تمثل جوانب الخبرة في الألعاب الاجتماعية. والألعاب الاجتماعية هي الألعاب والسيناريوهات التي تقدم ظروفاً مناسبة لتعلم القواعد الاجتماعية، والبنيات التفاعلية التي تستخدم في التفاعل والتواصل بين البشر. وتم تمثيل ذلك بسهم رأسي يتجه من علاقة التقارب إلى علاقة التواصل (انظر الشكل رقم ١٠).

العلاقة الثالثة- الاستكشاف Third Relationship- Exploration :



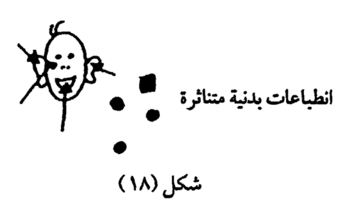
شكل (١٧)

كما أشرنا من قبل يعتمد الاستكشاف على أن الطفل الأصم الكفيف يعقد اتفاقا مع شريكه بخصوص التقارب، كما يفعل ذلك أيضاً عندما يستخدم الشريك كقاعدة للاستكشاف. وهذا الاستكشاف يمكن أن يكون لقاعدة الاستكشاف نفسها أي للشريك فيمكن مثلاً أن يستكشف وجه الشريك، أو فمه، أو رقبته حيث يشعر بذبذبات الصوت عندما يتكلم الشريك.

ومن الضروري أن يعرف الشريك النماذج الخاصة بالاستكشاف ليظل منتظراً وقريباً من الطفل حتى ينتهي من استكشافه للأشياء المحيطة به. ويعتبر الاستكشاف مطلباً شديد الأهمية للطفل من الجانب المعرفي. ويرجع ذلك إلى أن الطفل دائماً يربط العناصر في سلسلة مع بعضها لتكوين صورة كلية. وهذه الصورة الكلية تجعل من الممكن فيما بعد أن يعيد الطفل بناء السلسلة الكلية بمجرد لمس عنصر واحد من عناصرها. والشروط المبدئية التطورية لتكوين المفاهيم لا تظهر حتى يبدأ الطفل في استكشاف الفروق المميزة، أو الخصائص الفارقة لكل فئة.

والاستكشاف اللمسي كثير التنوع، فأحياناً يشمل كل الخبرات، وأحياناً يكون جسدياً، أو من خلال الحركات الكبرى. ويتضح ذلك عندما يتحرك الطفل في مكان لبناء خريطة ذهنية مكانية عن جزء في حجرة مثلاً، أو لنفسه بالنسبة لصندوق، أو كرسي، أو سرير على سبيل المثال.

وتم التركيز في البروفيل الارتقائي على توضيح كيفية بناء الأشخاص الصم المكفوفين للصور الذهنية للجوانب المختارة من البيئة الاجتماعية والفيزيقية.



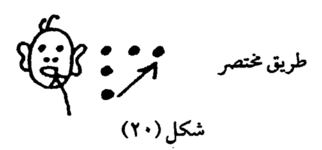
شكل (١٨)

يكون تركيز الانتباه مبدئياً على جانب واحد ممتع، وفي هذه الحالة يكون الدافع انفعالياً.



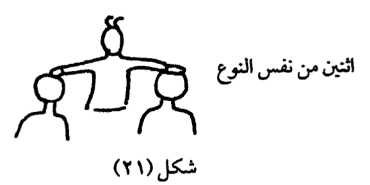
شكل (١٩)

ويبدو فيه كما لو كان الانتباه تغير فيما بعد ليوجه نحو الجوانب الخارجية للعالم، ويصبح الأصم الكفيف أكثر اهتماماً بالربط بين اثنين أو أكثر من جزء من الجوانب. وبهذه الطريقة تأخذ الصورة اللمسية أو الجسدية خاصية "الخريطة الخطية (Strip map)كما أطلق عليها هارالد مارتينسن. Harald Martinsen .



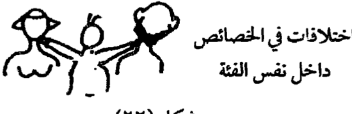
شكل (٢٠)

وبالتدريج يخلق الطفل صورة مكانية لكل ما حوله. فهو الآن يستطيع تكوين ما نطلق عليه «الطريق المختصر» Short cut. ويمكنه أن يعرف مثلاً مكان رأس الشريك بينما يلمس يده. ويستطيع أن يصل إليها ويجدها بسهولة حتى إذا كان جسم الشريك غير مستقيم. وذلك يعني أن الطفل يمكنه أن يستدخل الصورة الكلية لوضع أجسام الآخرين بمعرفة جزء واحد من العنصر. ويطلق على ذلك من الجانب المعرفي "تمثيل الجزء للكل" part- whole representation.



شكل (٢١)

وبالتدريج عندما يخلق الطفل صورة كلية يبدأ في التصنيف. وفي البداية يصنف الأشياء المتشابهة، ويبدأ في تكوين فئة واحدة من نوع واحد من مواقف الأشخاص أو الحيز الخاص بهم. ولقد لاحظنا طفلاً أصمَّ كفيفاً كان يجلس بين أمه وامرأة أخرى، وكان يركز على التشابه اللمسي بين الأم وهذه السيدة من حيث وجود شعر طويل لكل منهما على سبيل المثال. ونعتقد أن الأصم الكفيف يقوم بتكوين فئة واحدة مبنية على خبرته بأن هذين الشيئين لهما نفس الملمس ومن نفس النوع.



شكل (٢٢)

كان يوجد طفل أصم كفيف يربط إشارة الأم وإشارة الأب معاً في إشارة واحدة، وكان يطلق عليها "باباماما". وبالتدريج عندما بدأ في استكشاف الاختلافات المميزة لكل منهما مثل وجود لحية على وجه الأب وعدم وجودها لدى الأم. وعندما استطاع الطفل التعرف على الفروق المميزة لكل من الأب والأم بدأ في تكوين تعبيرات جديدة لكل منهما، وأصبح يشير إلى الاختلافات اللمسية المميزة مثل الشعر واللحية وغيرها.

ولا يمكن أن توجد الظروف المبدئية الارتقائية لتكوين المفهوم بدون أن ينخرط الطفل في استكشاف الاختلافات المميزة داخل كل فئة.

ولقد أشارت "كارين اندرسون" Karen Andersen وهي إحدى الزميلات وتعمل مدرسة للأطفال ضعاف البصر في بيرجن Bergen إلى أن الأشخاص الصم المكفوفين يمكن أن يستخدموا أيديهم مثل البصر. فيستخدم أحد الأصابع كرؤية حادة sharp vision، والأصابع الأخرى كرؤية طرفية Peripheral visual. وفيما بعد لاحظنا طفلاً أصم كفيفاً يستخدم إصبع رجله الكبير كرؤية حادة، والحدود الملموسة لجسده كله كرؤية طرفية، وكان يركز بإصبع رجله الكبير على الفحص

المفصل لعتبة الباب، ويركز بجسده على التحرك للأمام، والخلف، والدوران، وعلى لمس إطار الباب كنوع من الهاديات cues لمجال الرؤية الطرفية.

إن حب الاستطلاع الإنساني شديد، وأيضاً الحاجة لبناء صور متسقة. ولذلك يمكن أن تأخذ أساليب الاستكشاف أشكالاً عديدة. وكما في العلاقات الأخرى يخلق الاستكشاف أساسا من الخبرات لتذكر الصور الذهنية، وصور ما تم استكشافه وتمثيله بالإيماءات.

ولذلك فمن الضروري في التربية الخاصة ملاحظة الأشياء التي تخلق موضوعات الاستكشاف، وذلك يجعل من الممكن التعرف على العلاقة بين التعبيرات الجسدية التلقائية والتعبيرات الإيمائية. وتشير هذه التعبيرات إلى الجوانب الضرورية في العالم المحيط بالأصم الكفيف، والتي يستمتع بها أثناء نشاطه الاستكشافي. وتساعد التعبيرات على تكوين المبادرات للتفاوض حول المعني بنفس الطريقة مثل التعبيرات التي تؤسس في اللعب الاجتماعي وعلاقات التقارب. ولقد تم توضيح ذلك في نموذج البروفيل الارتقائي بالسهم الذي يتجه من علاقة الاستكشاف إلى التعبيرات التواصلية (انظر الشكلين التوضيحيين رقمي ٩ ، ١٠).

التكوين المشترك للتواصل Co-creation of communication :



شكل (٢٣)

تم التركيز في الوصف السابق للتواصل على البناء المشترك للمعني في المحادثات. والآن نركز على أن نعرض بصورة أكثر دقة كيفية تكامل العلاقات مع العالم لتكوين التواصل. والتواصل الذي تم التركيز عليه هنا من نوع أقل اعتماداً على إبداع الشخص الراشد، ولكنه أكثر اعتماداً على قدرته على التعرف على ما ينشغل به الشخص الأصم الكفيف، وما الذي يفعله عندما يستكشف. ويوجد عدة أمثلة جيدة لذلك ولكننا اخترنا المثال الأكثر توضيحاً.

وهذا المثال عن رجل أصم كفيف تماماً في العقد الخامس من عمره، ولم يحصل على قدرٍ كافٍ من التعليم الخاص ولكنه أظهر قدرته على تنظيم الأشياء عندما يتوقف فريق العملِ عن توجيهه والتحكم فيه. ويصف المثال ما يحدث عندما يوجه الشخص الأصم الكفيف انتباه الشخص القائم بالرعاية نحو شيء ما يهتم به خارج المعية.

كانت الشريكة تريد أن تعرض شيئا ما على هذا الرجل الأصم الكفيف ولذلك وضعت يدها برفق تحت يده، وعرضت عليه شمعة كانت موضوعة على المنضدة. فأزاح يدها وبدأ في استكشاف الشمعة، وبعد ذلك جذب يده ناحية جسمه ثم مدها مرة أخري بطول المنضدة ليلمس الشمعة، وكرر ذلك عدة مرات كما لو كان يقيس المسافة بين جسمه والشمعة.

ولقد كان الرجل الأصم الكفيف بهذه الطريقة يقوم بتكوين صورة ذهنية لموقع الشمعة بالنسبة إلى جسمه. ولاحظنا بعد ذلك أنه كان يحدد بإحدى ذراعيه وبيده موقع الشريكة التي كانت تجلس أمامه ولمس إحدى رجليها، ومن خلال ذلك توصل إلى ذراعها ويدها. ثم قام بوضع يده تحت يد الشريكة، ووجه يدها مع يده في اتجاه الشمعة، كما لو كان يشير إلى الشمعة.

وفي هذا الموقف لم يعط هذا الرجل أي تلميحات توضح هدفه من هذا السلوك. وهنا تتوقف الاستجابة تبعاً لرغبة وخبرة الشريكة، فيمكن أن تستجيب الشريكة لحركة توجيه الانتباه التي قام بها الرجل الأصم الكفيف بطريقة تمكنه من اكتساب خبرة من هذا الموقف، وتجعله قادراً على اتخاذ الشمعة كموضوع مشترك

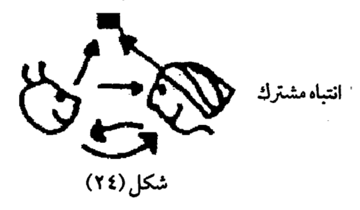
التركيز يمكن التعليق عليه والحديث عنه. وفيما بعد يمكن أن تؤدي هذه الخبرة إلى محادثة عن الشمعة حتى لو لم تكن هذه الشمعة موجودة.

ويوجد خطورة شديدة في مثل هذه الحالات إذا فسرت الشريكة واستجابت بديهياً لمبادرات الرجل الأصم الكفيف كما لو كان يفكر في أن يستخدم يدها كأداة تمسك الشمعة أو تطفئها، وبالتالي يمكن بسهولة أن تستجيب لهذه المبادرات كما لو كانت الجزء الأول من سلوكه الموجه نحو الحصول على الشمعة أو إطفائها. والنتيجة في هذه الحالة هي أن تؤدي مباشرة إلى الجزء التالي وهو أن تمسك الشمعة وتعطيها له بدون أن تتفاوض حول المعنى، أي كمجرد فعل وليس كجزء إيمائي للتأكيد، أو للتعليق عليه، أو كشيء مرجعي يعطي الأصم الكفيف إمكانية الإجابة مرة أخرى والتوسع في التفاوض.

وبدلاً من ذلك يمكن أن تفسر وتستجيب الشريكة لمبادرات الرجل الأصم الكفيف على أنها توجيه للانتباه نحو مرجع مشترك في حوار مستمر، أي كما لو كان يشير إلى الشمعة ويقول «هذه». عندئذ يمكن أن تغير الشريكة وضع يدها بأن تضعها برفق تحت يد الرجل الأصم الكفيف، وتشير إلى الشمعة مرة أخرى كما لو كانت تؤكد على إشارته، وكأنها تقول «هذه، هناك، نعم» ، وتتبع ذلك بإيماءة لمسية وكأنها تقول «ماذا يمكن أن تكون هذه؟». وهذه الاستجابة سوف تؤكد للرجل الأصم الكفيف أنه استطاع التأثير على انتباه شريكته، وإحساسها بالدهشة مما يدعوه أن يستمر في توجيه الشريكة للاشتراك في الحوار بصورة أكبر.

ويمكن أيضاً أن تتأكد الشريكة من أن الحوار سوف يستمر وذلك بتقديم اقتراح على الرجل يأخذ شكل تسمية الشمعة أو المشاركة الممتعة بينهما بأن تقول: (هذه الشمعة هناك)، ثم تقدم له إشارة الشمعة، أو الإيماءة التي تدل على وظيفتها «تنور هناك». عندئذ يمكن للأصم الكفيف أن يؤكد أو يرفض هذا الاقتراح باستخدام الإيماءات، أو بالقيام بسلوك معين. وبهذه الطريقة يكون قد نجح الشريكان في المحادثة عن الشمعة.

ويوضح هذا المثال ما نطلق عليه نافذة أو مدخل لإدارة الحوار بطريقة أكثر تقدماً. وتعتبر إيماءة الرجل الأصم الكفيف الموجهة لانتباه الشريكة أكثر التلميحات أهمية لملاحظة وجود نافذة قد تم فتحها لبناء تنظيم متبادل للانتباه نحو عنصر ثالث. والشرط المبدئي الآخر هو أن تعرف الشريكة أن العنصر الثالث (الشمعة) مرتبط بموقف يدفع الأصم الكفيف عادة أن يجعل الشمعة تضيء حتى يستطيع رؤية وهج الضوء المدهش بالنسبة له. واستجابة الشريكة بتأكيد الانتباه وكلمات التعليق، وإجابة الأصم الكفيف التي تتبعها تعطينا هاديات تمكنا من التعرف على أن تنظيم نموذج الحوار قد تم بنفس الطريقة التي يشتمل بها التنظيم المتبادل للانتباه على عنصر ثالث.



شكل (٢٤)

يمكن أن نلخص الهاديات cues في هذا الشكل بأن نقول إن التنظيم المتبادل للانتباه يحدث نحو عنصر ثالث كنتيجة للتركيز على الجوانب الجوهرية لنمط التفاعل، أي أن الشريكين استطاعا أن يتفقا على جانب معين لفهم التفاعل.

- يمكن ملاحظة أن الشخص الأصم الكفيف يوجه انتباهه إلى عنصر ثالث خارج المعية.
- يقترب الشخص الأصم الكفيف من الشريك ويوجه انتباهه نحو العنصر الثالث.
- يؤكد الشريك على أن انتباهه قد توجه ناحية نفس العنصر.
- يعلق الشريك على مركز الانتباه المشترك باستخدام الصوت، أو الإيماءات، أو الإشارات.

- يطلب الشريك من الشخص الأصم الكفيف أن يستجيب لتعليقاته.
- يجيب الشريك على التعليق باستخدام تعبير انفعالي، أو صوت، أو سلوك، أو إيماءة، أو إشارة.

وهذه التعبيرات تعطي دلالات للاحظة أن المبادرة التالية أو الإجابة من الشريك يمكن أن تستمر في التعامل مع نفس مركز الاهتمام، أو يمكن أن تكون استجابة لمبادرة جديدة تماماً من الشخص الأصم الكفيف.

تعليق ختامي

لم يكن الهدف من كتابة هذا الكتاب وصف تكوين التواصل مع الأفراد الصم المكفوفين خلقياً لاستخدامه كطريقة. ولقد حاولنا أن نصف تحليلنا لما يميز الظروف المثلي للصم المكفوفين، الظروف التي تعطي للشخص الأصم الكفيف الإمكانية المثلي للتطور كإنسان في علاقات بنائية ذات معني مع الأشخاص الآخرين. واخترنا أن نكتب عن المعالجة المهنية المتخصصة والشخصية لهذا الفهم. وأثناء هذه العملية أصبح أكثر وضوحاً لنا أن العنصر الجوهري في كل الممارسات العملية في تعليم الصم المكفوفين هو الجودة المهنية المتخصصة والشخصية للشريك الكفؤ. ونقصد بذلك الاتجاهات التربوية والسلوك الذي يصبح جزءًا من الشخص نفسه، والذي يدمج بين المعرفة بالتربية الخاصة واتجاهات الشريك وسلوكه الشخصي.

ولقد ابتعدنا عن وصف كل جوانب تعليم الصم المكفوفين لأننا كنا نوجه جهودنا لما نعتقد أنه يجب أن يكون له الأولوية العظمى، والموضوع الأساسي وهو الإسهام في التطور الشخصي للفرد الأصم الكفيف.

هذا الموضوع وهذه المسئولية الشخصية تجعلنا نعتقد أن هذا النوع من المعرفة والكفاءة يحتاج إلى أن يكون مجالاً مشتركاً بين الآباء والمتخصصين. والعديد من مجالات تعليم الصم المكفوفين التي لم نشر إليها قد أشار إليها الآخرون. والعديد من المجالات التي وصفناها قد تم وصفها بالتفصيل عن طريق أشخاص آخرين. ولقد اخترنا التركيز على تلك المكونات التي هي جزء من العلاقات التي يتكون منها المعنى وعلي كيفية ارتباط هذه العلاقات.

ولم نقصد أن نخبر زملاءنا عمّا يفعلونه، ولكننا نأمل أن يتعرف العديد من القراء على أجزاء من تأملاتهم في الوصف الخاص بنا. ونعتقد أن معظم هذه التأملات، والإدراك الشخصي المتخصص هي عمليات توضع حاليًا في الاعتبار.

و نتمنى كراشدين أكفاء أن نمر بخبرة الإحساس بالتحكم الداخلي والحرية. وأن نشعر بالسعادة، وأن لدينا القوة لمواجهة تحديات الحياة، وأن نقاوم نحن بأنفسنا

أية محاولات للتقيد بالخطط اليومية، والأنشطة، والأهداف التي يمليها علينا أشخاص آخرون.

إن الاحتجاج على كل أشكال السلطة والتحكم في الآخرين أثرت على وجهة نظرنا لما يجب أن يكون عليه تعليم الصم المكفوفين، ونتمنى أن نتعرف على التعبيرات التلقائية، وخبرات الحرية، والتعجب، والسعادة لدى الأفراد الصم المكفوفين خلقياً.

ونعتقد أن تعليم الصم المكفوفين حتى الآن لدرجة كبيرة قد حاول أن يكيف الطريقة التي يتعلم ويتطور بها الصم المكفوفون إلى نظام يمكن تعريفه فيما بعد. ولقد رأينا هذا كإشارة لنقص الثقة في حقيقة أن الصم المكفوفين يمكن أن يقوموا بتكوين برنامجهم اليومي ونظامهم الشخصي. ونحن لا نقصد أن الأفراد الصم المكفوفين سوف يفعلون هذا بأنفسهم كمخلوقات معزولة لا تتدخل في حياة الآخرين، بل نقصد أنهم يمكنهم أن يكونوا شركاء متكافئين في بناء المعنى، والتماثل، والعلاقات التبادلية.

ولقد كان لكتاب الغرباء للمحللة النفسية جوليا كريستيفا Julia Kristeva أثر كبير في التعرف على أن الأفراد الصم المكفوفين تحت مثل هذه الظروف يمكن أن يساعدونا على معرفة أنفسنا، والتعرف على الغرابة في أنفسنا أيضاً (Kristeva,1991).

المراجع الأجنبية

1- Ainsworth, M. D. S. a.o. (1987). Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey

2- Armstrong. D.f., W.C. Stokoe & S.E Wilcox (1996). Gesture and the nature of language. Cambridge University Press, Cambridge.

3- Bateson, G. (1979). Mind and nature. A necessary unit. Wildwood House, London.

4- Bateson, G. (1973). Steps to an ecology of mind. Ballantine Books, New York.

5- Bowlby, J. (1971). Attachment and loss: Volume 1, Attachment. Penguin Books Ltd., London.

6- Bjerkan, B. (1996). Aspects of " communication" in relation to contact with congenitally deaf-blind persons. In: Vonen, A.M. a. o. (eds.) Bilangualism and literacy concerning deafness and deafblindness. Skadalen Publication series No. 1, Oslo.

7- Bjerkan, B. (1997). When do congenital deafblinds communicate? On the distincti- on between communication and other types of social contact. In: The development of communication. What is new? Editions du centre national de suresnes, Paris.

8- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Harvard University Press, Cambridge, Mass.

9- Camaioni, L. (1993). " The development of intentional communication: a re-analysis". In: Nadel, J. & L. Camaioni (eds.) New Perspectives in early communicative development. Routledge, London and New York.

10- Camaioni, L. (1993). "The social construction of meaning in early infant-parent and infant- peer relations". In: Nadel, J. & L. Camaioni (eds.) New Perspectives in early communicative development. Routledge, London and New York.

11- Camaioni, L. (1997). " The emergence of intentional communication in ontogeny, phylogeny and pathology ". In: The development of communication. What is new? Editions du centre national de suresnes, Paris.

12- Daelman, M. a. o. (1997). " Social interaction and the emergence of communication." video & report. In: The development of communication. What is new? Editions du centre national de suresnes, Paris.
13- Emmorey, K. & J. S. Reilly (eds.) (1995). Language, Gesture and space. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey.
14- Enerstvedt, R. Th. (1996). Legacy of the past. Those who are gone but have not left. Nord- Press, Dronninglund.
15- Fogal, A. (1993). "The principles of communication: co- regulation and framing". In: Nadel, J. & L. Camaioni (eds.) New perspectives in early communicative development. Routledge, London and New York.
16- Fogal, A. (1993). (developing through relationships). In: Origins of communication, Self and culture. Harvester- Wheatsheaf, London.
17- Hallan- Tonsberg, G. E. & T. Strand Hauge (1997). Musikalske aspekter I forspraklig samspill. En analyse av musikalske elementer I forspraklig sosialt samspill mellom dovblindfodte barn og seende og horende foreldre. Universitetet I Oslo.
18- Klaebo, K. (1991). Encounters in a hidden realm. A portrait of people born deafblind and those who are trying to help. Video. National filmboard, Oslo.
19- Johnson, M (1987). The body in the mind. The bodily basis of meaning, Imagination and reason. The university of Chicago Press, Chicago and London.
20- Lakoff, G. (1987). Women, Fire and dangerous things. What categories reveal about the mind. The university of Chicago Press, Chicago and London.
21- Martinsen, H. (1982). "A naturalistic study of young childrens explorations away from caregiver". In: International journal of behavioral development 5, 217228-.
22- Nadel, J. & Peze. A (1993). "What makes immediate imitation communicative in toddlers and autistic children?". In: Nadel, J. & L. Camaioni (eds.) New perspectives in early communicative development. Routledge, London and New York.
23- Nadel, J. (1997). "Interactive aspects of communicative development: An introduction to concepts and parameters". In: The development of communication. What is new? Editions du centre national de Suresnes, Paris.

24- Nelson, K. (1985). Making Sense: the acquisition of shared meaning. Academic Press, Orlando.

25- Nelson, K. (ed.) (1989). Narratives from the Crib. Harvard University Press, Cambridge, Mass. And London.

26- Kristeva, J. (1991). Stranger to ourselves. Harvester- Wheatsheaf, New York.

27- Preisler, G. (1998). Att dela varld med dovblinda barn, en studie om samspel mellan dovblinda barn och deras foraldrar. Rapport, Psykologiska insitutionen, Universitetet I Stockholm.

28- Preisler, G. (1993). Developing communication with blind and with deaf infants. Reports from the department of psychology, University of Stockholm.

29- Sameroff, A. J. & R. N. Emde (eds.) (1989). Relationship disturbances in early childhood. A developmental approach. Basic Books, New York.

30- Sameroff, A. J. & B. H. Fiese (1990). "Transactional regulation and early intervention". In: Meisels, S. & J. P. Shonkoff (eds.) Handbook of early childhood intervention. Cambridge University Press, Cambridge.

31- Stern, D. (1989). "The representation of relational patterns". In: Sameroff, A. J. & R. N. Emde (eds.) Relationship disturbances in early childhood. A developmental approach. Basic Books, New York.

32- Stern, D. (1985). The interpersonal world of the infants. A view from psychoanalysis and developmental psychology. Basic Books, New York.

33- Trevarthen, C. (1974). "Conversation with a two month oid". New Scientist.

34- Trevarthen, C. (1993). "The function of emotion in early infant communication and development." In: Nadel, J. & L. Camaioni (eds.) New perspectives in communicative development. Routledge, London and New York.

35- Vilhelmsen, K. (1990). Emnearbejde- et helhedssyn pa undervisning af dovblinde. Nord- Press, Dronninglund.

36- Vygotskij, L. (1974). Taenkning og sprog, I og ii. Hans Reitzels Forlag, Kobenhavn.

البروفيل الارتقائي

نظرة عامة على الهاديات التي تساعد في التصنيف من خلال تحليل الفيديو

التفاعل الاجتماعي

- الانتباه المشترك
- كما لو أنه انتباه مشترك
- تبادل حقيقي أثناء الحوار
- أخذ وعطاء حقيقي انتباه مرجعي
- كما لو كانت لعب أخذ وعطاء
- 1 (2) 2 (1) كما لو كانت علاقة تبادلية
- 1 2 توقع- نماذج متبادلة انتباه متبادل
- التوافق الوجداني والحركي

التقارب

- حجرة أخرى
- أبعد من المتناول
- في المتناول
- في متناول الذراع
- اتصال بدني

الاستكشاف

- اختلافات في الخصائص داخل نفس الفئة
- اثنين من نفس النوع
- طريق مختصر
- خريطة طولية
- انطباعات بدنية متناثرة

التعبيرات التواصلية

- رموز مرجعية وإيماءات متفق عليها
- إيماءات مرجعية خارج السياق
- إيماءات مرجعية مكانية في السياق
- تمثيل الجزء للكل
- تعبيرات انفعالية قائمة على أساس اجتماعي
- تعبيرات قائمة على أساس بيولوجي- احاسيس حيوية

المحتويات

فصل تمهيدي

التكوين المشترك للتواصل

الفصل الأول

كيف بدأ كل هذا؟

الفصل الثاني

فترة المشروع

الفصل الثالث

البناء المشترك للتواصل

الفصل الرابع

تعقيب على التربية التشخيصية

الفصل الخامس

البروفيل الارتقائي

رقم الإيداع	٢٩٠٩ / ٢٠١٠
I.S.B.N الترقيم الدولي	977 – 10 – ٢٥٩٠ - 2



يتناول هذا الكتاب موضوعًا جديدًا على المكتبة العربية وهو تنمية التواصل مع الأطفال الصم المكفوفين من خلال مشاركتهم هم أنفسهم في بناء هذا التواصل مع شركائهم من السامعين المبصرين. ففي أواخر الثمانينيات انتصر مفهوم جودة الحياة في الصراع الأيديولوجي على مفهوم السواء. وأصبح تحقيق جودة الحياة هو الهدف الأساسي عند تعليم الأطفال بصفة عامة، وتأهيل وتعليم الصم المكفوفين بصفة خاصة.

ويتناول هذا الكتاب الأفكار الجديدة في مجال تأهيل الصم المكفوفين. وكيف نكتشف ما يحب أن يفكر فيه ويتحدث عنه الأشخاص الصم المكفوفون خِلقيًا، ومدى سعادتهم عند شعورهم ببذل قصارى جهدنا من أجل محاولة فهمهم وأن نجعلهم مفهومين للآخرين.

وذلك يجعل هذا الكتاب من أهم الكتب التي تتناول تعليم وتأهيل الصم المكفوفين وذوي الإعاقات التي لها تأثير مشابه. ولا غنى عنه لكل من الوالدين، والباحثين، والدارسين، وكل من يتعامل مع هؤلاء الأطفال ويعمل في هذا المجال.

المترجمة

- دبلوم تأهيل الصم المكفوفين ولاديًا من معهد التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة أوسلو، النرويج.
- دراسات عليا للحصول على درجة الماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- حصلت على الدورة التدريبية المتخصصة في التأهيل التخاطبي بوحدة التخاطب، قسم الأنف والأذن والحنجرة، كلية الطب، جامعة عين شمس ١٩٩٦.
- استشاري تأهيل صم مكفوفين، وإعداد برامج للعديد من الجمعيات.
- المشاركة بالتدريس في دورات إعداد كوادر عاملة في مجال الصم المكفوفين بجمعية نداء لمساعدة الأطفال على التواصل.
- المشاركة مع بعض الهيئات الدولية والعالمية بإلقاء المحاضرات وال... هيئة تيرديزوم السويسرية - م...
- الاشتراك بالعديد من الأب... من المؤتمرات الدولية.
- حصلت على العديد من الد... المتخصصة في عدة مجالات ... الأطفال بصفة عامة وذوي ... خاصة تحت إشراف متخصص... وخبراء أمريكيين.


...9661
...0-2590-2

تطلب جميع منشوراتنا م...
دار ...